

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**



**Mestrado em Psicologia**

Área de Especialização: Psicologia da Educação

**Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Expectativas, Vivências e Experiências. A Transição pela Voz das Crianças**

Dissertação de Mestrado apresentada por:

**João Carlos Rodrigues da Silva**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Madalena Melo

**Évora | 2012**



*A todos os que fizeram parte do meu caminho e me  
ajudaram a sonhar com voos mais altos ...*



# Agradecimentos

*“- Ora vê: por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu passo a ser única no mundo para ti...”*

Antoine de Saint-Exupéry, “O Príncipezinho” (1943/2001)

A concretização de um trabalho desta envergadura não seria possível apenas com o meu esforço e dedicação individual, mas também graças ao empenho de muitas outras pessoas que, de forma directa ou indirecta, contribuíram decisivamente para o seu sucesso.

Um agradecimento muito especial à Prof.<sup>a</sup> Doutora Madalena Melo pelo seu constante apoio, pela confiança que se sempre me transmitiu, principalmente nos momentos em que senti mais dificuldades. Obrigado pela sua disponibilidade, pelo tempo que dispensou ao meu trabalho, pela elevada exigência com que sempre o discutiu, por todos os conhecimentos que me ofereceu. Obrigado pela amizade que partilhámos e por aquela palavra de encorajamento no momento certo! Obrigado por me ter ajudado a chegar ao fim desta grande etapa da minha vida e pelos ensinamentos que me deu, pois com toda a certeza ficaram inscritos no meu processo de desenvolvimento e serão um factor muito positivo nas minhas transições futuras!

Aos meus pais, Elsa e Paulo, pelo vosso apoio, carinho, atenção, paciência, força e compreensão em todos os momentos. Porque nunca me deixaram ir abaixo, porque abriram o meu caminho e me têm iluminado no seu decorrer, porque me fizeram acreditar que era capaz e me dão, constantemente, a oportunidade de sonhar com voos mais altos. Porque me ensinaram muito, porque são uma parte do que sou hoje! Por mais que vos pudesse dizer, seria sempre pouco para vos agradecer ... Obrigado por existirem!

À minha irmã Leonor. Apesar dos seus 8 anos, soube sempre dar aquele abraço sincero que ajudava o mano a enfrentar mais uma semana de trabalho e contagiar-me com aquela energia característica da sua idade. Porque o teu sorriso e a tua alegria são do melhor da minha vida ...

À minha família, sobretudo à minha madrinha Filomena Penedos e à minha tia Paula Cunha, pela disponibilidade e pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos, especialmente à Nicole Rebelo, Diana Inglês, Joana Santos, Cátia Pombo, Ana Batista, Ana Guerra e Tânia Salsa que acompanharam o processo de construção da minha Dissertação de muito perto e nunca me deixaram ‘baixar os braços’, quando parecia ser essa a minha vontade. Agradeço-vos a amizade, a atenção e os vossos contributos-chave para que isto fosse possível.

À Ana Oliveira e à Maria Inês Carapinha pela partilha dos muitos conhecimentos, das dificuldades, dos nossos desesperos, mas também pelas vitórias que fomos vivendo.

À Ana Cláudia Pimenta pelo(s) seu(s) fantástico(s) sorriso(s), por todos aqueles que me fez dar, por me fazer acreditar no meu valor e por me mostrar, tantas vezes, que a vida é para ser levada de forma descontraída, no meio da seriedade de cada dia ... Obrigado miúda!

À minha “família académica”, sobretudo às minhas afilhadas Iolanda Santos e Joana Prazeres e às minhas netas Patrícia Demétrio, Marta Abreu, Rita Carlota, Miriam Correia e Inês Neves. Pela vossa importante colaboração em momentos cruciais deste trabalho, pelo vosso carinho e amizade, por estarem sempre lá, Obrigado!

À Ana Carina, Carla Antunes, Cristina Morgado, Margarida Galamba, Marta Inglês, Marta Lisboa, Maria Santos, João Toscano, Sofia Amorim e Sofia Saldanha. Obrigado pela vossa imprescindível colaboração e pelo afecto que sempre me dedicaram.

Ao companheirismo dos amigos e amigas do CIEP, pelos momentos de partilha das aventuras da Dissertação, por aqueles dias mais alegres, por aqueles dias mais cinzentos e pelos incentivos que me deram na realização deste trabalho.

Às crianças e aos adultos que aceitaram participar/colaborar neste trabalho, pois sem vocês seria impossível concretizá-lo.

A todos os que aqui não referi, mas que de alguma forma contribuíram para enriquecer a minha Dissertação e o meu percurso de desenvolvimento, muito Obrigado!

# DO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EXPECTATIVAS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS. A TRANSIÇÃO PELA VOZ DAS CRIANÇAS

## Resumo

A transição entre o pré-escolar e o 1º ano do ensino básico, enquanto uma das primeiras e mais importantes transições de vida e de desenvolvimento do ser humano, surge associada a um misto de expectativas, sentimentos e experiências, capaz de influenciar todas as transições futuras. Neste estudo, com o objectivo de compreender as expectativas, vivências e experiências desta transição, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a 12 crianças do pré-escolar e 25 do 1º ano do ensino básico (37 crianças). As respostas foram analisadas a partir do *software* QSR NVivo 7, meio para a construção das respectivas grelhas análise de conteúdo. Os resultados desta investigação permitem corroborar a acentuada descontinuidade entre os dois níveis descrita na literatura - as crianças do pré-escolar apresentaram algum desconhecimento e expectativas desajustadas sobre o que vai acontecer com a entrada na escola e uma perspectiva mais simples da mesma; já as crianças de 1º ano descrevem mais claramente o seu confronto com a realidade, embora revelassem algum “medo” do desconhecido e alguma ansiedade, particularmente nos primeiros dias de escola. Espera-se, assim, contribuir para a promoção das oportunidades oferecidas pelas transições (escolares), encurtando o fosso entre o pré-escolar e a escola, através de intervenções e estratégias psico-educativas adequadas.

**Palavras-Chave:** Transições Escolares; Desenvolvimento Humano; Pré-Escolar; 1º Ano; Ensino Básico.

# FROM PRESCHOOL TO ELEMENTARY SCHOOL: EXPECTATIONS AND EXPERIENCES. THE TRANSITION BY THE VOICE OF CHILDREN

## Abstract

The transition between preschool and first grade of basic education as one of the first and most important transitions of life and human development is associated with a mixture of expectations, feelings and experiences that can influence all future transitions. In this study, in order to understand the expectations and experiences of this transition, semi-structured interviews were held to 12 children from pre-school and 25 in the 1st grade of primary school (37 children). The answers were analyzed using the software QSR NVivo 7, as a way to construct the corresponding content analysis grids. The results of this investigation prove the sharp discontinuity between the two levels described in the literature - preschool children showed they were wrongly informed and they had inappropriate expectations regarding what will happen when entering school, and a simpler perspective of the same. On the other hand 1st year children describe more clearly the confrontation with reality, but reveal some "fear" for the unknown and some anxiety, particularly on the first days of school. It is expected, in order to help to promote the opportunities offered by the transitions (school), shortening the gap between preschool and school, through appropriate interventions and proper psycho-educational strategies.

**Keywords:** School Transitions; Human Development; Preschool; First Grade; Elementary School.

# Índice Geral

	<i>Página</i>
Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
Índice Geral .....	ix
Índice de Tabelas .....	xi
Índice de Figuras .....	xiii
Introdução .....	1
<b>Parte I - Enquadramento Teórico .....</b>	<b>7</b>
Capítulo I. Desenvolvimento Psicológico e Educação .....	9
1. Perspectivas sobre o Desenvolvimento Humano e Psicológico .....	11
1.1. Abordagens Cognitivas e Sócio-Construtivistas .....	15
1.1.1. Jean Piaget .....	17
1.1.2. Lev Vygotsky .....	21
1.2. Perspectivas do Desenvolvimento ao Longo da Vida .....	24
1.2.1. Erik Erikson .....	25
1.2.2. Perspectiva do Life Span .....	28
1.3. Perspectiva (Bio)Ecológica do Desenvolvimento .....	31
2. O Desenvolvimento das Crianças dos 5 aos 7/8 Anos .....	35
Capítulo II. Processos de Transição .....	43
1. Transições de Vida/Transições Ecológicas .....	44
2. Transições Escolares .....	48
2.1. Do Pré-Escolar ao 1º Ano do Ensino Básico: A Transição entre Dois Mundos .....	50
2.1.1. (Des)Continuidades entre os Dois Mundos .....	55
2.1.2. “School Readiness” (Prontidão para a Escola) .....	59
3. Transições Escolares e Desenvolvimento Psicológico .....	65
3.1. Processos de Transição: Emoções e Sentimentos .....	66
3.2. Transitar com Sucesso .....	69

<b>Parte II - Estudo Empírico</b> .....	<b>75</b>
Capítulo I. Metodologia .....	77
1.1. Objectivos da Investigação .....	77
1.2. Enquadramento Metodológico .....	78
1.3. Estudo Exploratório .....	82
1.4. Guião Final de Entrevista .....	84
1.5. Participantes .....	87
1.6. Procedimentos .....	88
1.6.1. Procedimentos de Recolha de Dados .....	89
1.6.2. Procedimentos de Análise de Dados .....	90
1.7. Cuidados Éticos e Deontológicos .....	95
Capítulo II. Apresentação e Análise de Resultados .....	97
2.1. Análise Descritiva dos Participantes .....	98
2.2. Análise dos Resultados das Entrevistas .....	99
2.2.1. Tema I - O Pré-Escolar .....	99
2.2.2. Tema II - A Escola .....	109
2.2.3. Tema III - A Transição .....	118
2.2.4. Tema IV - Sentimentos no Pré-Escolar, Escola e Transição .....	142
Capítulo III. Discussão Global e Conclusões .....	151
Referências Bibliográficas .....	175
Anexos .....	197
Anexo I - Pedidos de Autorização .....	199
Anexo II - Guiões de Entrevista às Crianças .....	205
Anexo III - Sentimentos .....	215
Anexo IV - Grelha de Análise Temática e Categorical .....	219
Anexo V - Grelhas de Análise de Conteúdo .....	247

# Índice de Tabelas

	<i>Página</i>
<b>Tabela 1</b>	
Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista .....	86
<b>Tabela 2</b>	
Distribuição dos participantes por nível educativo e sexo .....	88
<b>Tabela 3</b>	
Caracterização descritiva das crianças participantes .....	98
<b>Tabela 4</b>	
Funções do Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	100
<b>Tabela 5</b>	
Actividades no Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	102
<b>Tabela 6</b>	
Aprendizagens no Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) ...	105
<b>Tabela 7</b>	
Funções do/a Educador/a (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	108
<b>Tabela 8</b>	
Funções da Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	110
<b>Tabela 9</b>	
Actividades na Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	112
<b>Tabela 10</b>	
Aprendizagens na Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	115
<b>Tabela 11</b>	
Funções do/a Professor/a (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	116
<b>Tabela 12</b>	
Pensamentos das crianças associados à Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	120
<b>Tabela 13</b>	
Informações fornecidas às crianças sobre a Escola antes da Transição (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	123
<b>Tabela 14</b>	
Continuidades entre o Pré-Escolar e a Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	126
<b>Tabela 15</b>	
Descontinuidades entre o Pré-Escolar e a Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	128

<b>Tabela 16</b>	
Pré-Requisitos para uma Transição de Sucesso para a Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	131
<b>Tabela 17</b>	
Actividades de “acompanhamento” da Transição (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	134
<b>Tabela 18</b>	
Do Pré-Escolar à Escola: Transitar ou Não Transitar? (Frequências e Percentagens) .....	135
<b>Tabela 19</b>	
Transição do Pré-Escolar à Escola: Ir (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	136
<b>Tabela 20</b>	
Transição do Pré-Escolar à Escola: Ficar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	138
<b>Tabela 21</b>	
Percepção de Crescimento/Desenvolvimento associada à Transição (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	139
<b>Tabela 22</b>	
Ida para a Escola: Primeiros Impactos e Primeiras Actividades (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) .....	141
<b>Tabela 23</b>	
Sentimentos das crianças relativamente ao Pré-Escolar (Sentimentos; Frequências e Percentagens) .....	143
<b>Tabela 24</b>	
Sentimentos das crianças relativamente à Escola (Sentimentos; Frequências e Percentagens) .....	144
<b>Tabela 25</b>	
Sentimentos das crianças relativamente ao momento da Transição (Sentimentos; Frequências e Percentagens) .....	146

# Índice de Figuras

## *Página*

### **Figura 1.**

Diagrama Epigenético do Desenvolvimento Humano de Erikson ..... 28

### **Figura 2.**

Modelo Sistémico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner ..... 33

### **Figura 3.**

Análise comparativa dos sentimentos verbalizados pelas crianças por Situação -  
Pré-Escolar, Escola e Transição ..... 149



# Introdução

*“Sarah, dear, time to get out of bed,” Mr. Hartwell said, poking his head through the bedroom doorway.*  
*“You don’t want to miss the first day at your new school do you?”*  
*“I’m not going,” said Sarah, and she pulled the covers over her head.*

Julie Danneberg, “First Day Jitters” (2000)

O primeiro dia de escola chegou! Algumas crianças choram, outras trazem consigo olhares excitados e outras dão (os primeiros) tímidos passos para dentro da sala de aula (Tudge, Freitas & Doucet, 2009). A entrada da criança na escola, como um dos primeiros e mais importantes desafios que ocorre na sua vida (Margetts, 2002; Swisher, 2008; Tudge et al., 2009), associa-se a um misto de expectativas únicas, a um elevado nível de entusiasmo e/ou a diferentes graus de tensão e ansiedade, decorrentes, sobretudo, das rápidas e, muitas vezes, inesperadas mudanças que ocorrem num curto espaço de tempo (Margetts, 2000). Aprender a ler, a escrever e a contar, conhecer outras crianças até então desconhecidas, orientar-se por regras e normas escolares, enfrentar um adulto-professor jamais visto e seguir horários pré-estabelecidos são exigências desencadeadoras de cortes com o passado, habitualmente vivido no seio de uma família ou no pré-escolar (Fernandes & Moniz, 2000). Desta forma, na transição para a escola é fundamental ajudar as crianças a sentirem-se adaptadas a essa mesma instituição e ao meio envolvente, levando-as a adquirir um sentimento de bem-estar e de pertença (Broström, 2000; Margetts, 2002) e a ajustarem-se aos padrões da escola (Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009).

Todavia, a entrada na escola não é um processo *standard*, atendendo à amplitude das experiências individuais e das diferenças desenvolvimentais, influenciadas por diversos factores interdependentes - as características biológicas da criança, a família e aspectos socioculturais, por exemplo (Broström, 2000). Neste período, quaisquer que tenham sido os meios, os desenvolvimentos, os processos de autonomização ou preparação para a transição, todas as crianças vivenciam, com mais ou menos intensidade, um “corte” com as suas experiências desenvolvimentais passadas. Ainda assim, espera-se que à entrada na escola já detenham determinados mecanismos característicos do desenvolvimento emocional e psíquico, verbal e relacional, de autonomia e comunicação (Fernandes & Moniz, 2000). Nesse sentido, deve atender-

se também às incomparáveis circunstâncias desenvolvimentais e sociais na qual esta transição acontece (Swisher, 2008), lembrando que o começo de uma etapa de desenvolvimento da criança, marcada com a sua entrada na escola, é uma etapa de oscilações e de tentativas de equilíbrio individual, não só em termos intelectuais ou mentais, mas também a um nível afectivo e emocional, características-chave da integração na escola e na sociedade, em geral (Fernandes & Moniz, 2000).

Todo este processo emerge como um factor crítico na determinação do sucesso escolar e académico futuro (Margetts, 2002), ou seja, se todos estes elementos (aqui em discussão) estiverem no seu devido lugar durante os anos cruciais da intervenção precoce e do programa do pré-escolar, as perspectivas de experiências positivas durante os anos que se seguirão ficarão reforçadas (Fox, Dunlap & Cushing, 2002). Parece consensual na literatura que o êxito das primeiras transições escolares e a adaptação às rotinas de estudo, particularmente nos dois primeiros anos, terá, provavelmente, implicações de longo prazo ao nível do desenvolvimento cognitivo e afectivo das crianças, bem como do seu sucesso no tecido social (Alexander, Entwisle, Blyth & McAdoo, 1988). Assim, as crianças que conseguirem realizar sem grandes dificuldades esta primeira transição podem estar num caminho mais fácil para o êxito, em comparação com as que a vivem de forma mais problemática (Tudge et al., 2009).

A transição das crianças do ensino pré-escolar para a escola de 1º ciclo constitui-se, então, como um momento importante de desenvolvimento que deverá ser preparado e trabalhado, de modo a evitar problemas de adaptação ao novo contexto e às novas realidades (Silva, I., 2004). Assim, a elaboração desta Dissertação visa promover a reflexão e o debate em torno das transições escolares, particularmente a que se concretiza entre o pré-escolar e o 1º ano do ensino básico, tanto no domínio escolar e académico, como atendendo à importância desenvolvimental do momento e às suas características. Mais especificamente, pretende-se trazer à tona as expectativas, vivências e sentimentos que as crianças de ambos os níveis educativos apresentam/apresentaram durante e no período pré e pós transição, respectivamente.

Para além disso, muita da investigação sobre o início da escola centra-se sobre os conhecimentos e competências que as crianças necessitam para estarem aptas para a mesma, particularmente a partir da perspectiva de pais, professores e teóricos educacionais. É imprescindível que todos os agentes educativos, do pré-escolar e do 1º ano, tenham uma concepção partilhada daquilo que os seus educandos necessitam para vingar no primeiro ano de escola (Broström, 2000), mas, ao mesmo tempo, torna-se importante *ouvir as crianças* como sujeitos de conhecimento, dar-lhes voz e instigar

a sua forma de perceber, sentir e expressar as suas experiências actuais ou passadas (Reis, 2005). Em termos legais, no Artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança (adoptada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990), pode ler-se: “1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” Neste sentido, nos últimos anos um número crescente de profissionais tem incluído nas suas investigações o *dar voz às crianças*. A visão destas e da infância, desenvolvida gradualmente na literatura, atribui-lhes um cariz de força e experiência, donas da sua própria perspectiva. Acredita-se que as crianças conseguem transmitir competentemente as suas opiniões, pensamentos e sentimentos (Einarsdóttir, 2003).

Pode agora completar-se o raciocínio iniciado anteriormente sobre a temática versada por esta Dissertação, mas desta feita tendo também em conta a metodologia utilizada. Pretendeu-se estudar a transição do ponto de vista das crianças, ouvindo-as através da realização de entrevistas semiestruturadas, procurando partir da análise das transcrições destas para compreender o que é (ou não) relevante, atendendo à sua forma de experienciar este fenómeno (Grácio, 2002). Assim, recorreu-se a uma abordagem metodológica predominantemente qualitativa, visando a complexidade das interacções sociais no quotidiano e os significados que os sujeitos lhe atribuem. Os investigadores qualitativos trabalham em ambientes naturais, com um elevado enfoque no contexto visto como holístico e complexo (Marshall & Rossman, 2011).

Posto isto, a presente investigação assume-se como um grande desafio pessoal, tanto pelo interesse nutrido pela temática das transições, como pela consciência da sua capital importância (actual e futura) para as crianças implicadas. Tendo como pano de fundo as leituras realizadas, creio que estamos perante um momento fulcral do desenvolvimento da criança, sendo essencial preparar o “trampolim” para que esta consiga dar saltos seguros e confiantes daqui em diante. Para além disso, pretende-se contribuir com mais dados para o campo dos estudos em Psicologia da Educação, particularmente no que toca às questões específicas deste trabalho.

Muita é a bibliografia que se dedica ao estudo deste processo e de outros que acabam por ficar ligados a ele, mas não o abordam em profundidade, preocupando-se mais com os efeitos ou as consequências da transição. Com isto, não é objectivo deste trabalho focar meramente a perspectiva mais “negativista” da transição e dos

obstáculos que ela possa acarretar, pois, para nós, o caminho passa, antes de mais, por pensar sobre as potencialidades e o desenvolvimento deste processo, procurando a sua promoção, de modo a que possamos estender a mão às crianças que sintam mais dificuldades. Ambiciona-se que esta Dissertação ajude a ver a transição como uma oportunidade de desenvolvimento e não tanto como uma questão trágica, como um passo que somos obrigados a dar, mas com muito, muito medo! Os resultados obtidos podem ser igualmente relevantes para auxiliar a análise dos dois *mundos* aqui em causa - pré-escolar e 1º ano - entre os quais se realiza a transição, ao que parece ainda tão diferentes e distantes um do outro. Por fim, espera-se que as principais conclusões possam, também, fornecer importantes pistas para intervenções psico-educativas futuras, contribuindo para a construção de novas estratégias e planos de acção, centrados no bem-estar das crianças e na promoção de uma transição segura e bem-sucedida.

Globalmente, esta Dissertação organiza-se em duas grandes partes. Em primeiro lugar apresentar-se-ão os principais contributos teóricos e alguns estudos que norteiam as questões do desenvolvimento humano e da educação, bem como das transições (escolares) e da sua relação com o desenvolvimento psicológico. Em segundo lugar, surge o estudo empírico - metodologia, resultados, discussão e conclusões - procurando dar resposta aos objectivos propostos e encontrar estratégias que conduzam à facilitação dos processos em estudo, assegurando que as crianças estão preparadas para enfrentar a escola.

Mais especificamente, estes dois momentos estruturam-se da seguinte forma:

Na **primeira parte** encontram-se dois grandes capítulos.

O primeiro gira em torno de dois tópicos. Inicialmente far-se-á uma abordagem às principais perspectivas teóricas do desenvolvimento psicológico e aos seus contributos para a educação, enfatizando as abordagens cognitivas e sócio-construtivistas (Jean Piaget e Lev Vygotsky, respectivamente), as perspectivas do desenvolvimento ao longo da vida (Erik Erikson e a abordagem do *Life Span*) e a perspectiva (bio)ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner). Em segundo lugar, tendo em conta os contributos dados pelos autores anteriores, apresentam-se, globalmente, as principais características de desenvolvimento da criança em transição (entre os 5 e os 7/8 anos). Inclui-se também neste ponto o domínio da educação, particularmente no que às tarefas de desenvolvimento, destas idades, diz respeito.

O segundo capítulo aborda os processos de transição propriamente ditos. Em primeiro lugar, surgem referências a transições mais amplas, as denominadas transições de vida e transições ecológicas. Em seguida, abordam-se as transições escolares, com ênfase na transição que se realiza entre o pré-escolar e o 1º ano, o alvo da presente investigação. Finalmente, num terceiro ponto, surge a ligação entre as transições escolares e o desenvolvimento psicológico, começando-se por analisar a forma como as primeiras são vividas, incluindo os sentimentos que nestas alturas palpitam nos mais pequenos. A terminar o capítulo valoriza-se a importância de uma transição bem-sucedida, com elementos que a possam facilitar.

A **segunda parte**, onde é apresentado o estudo empírico, compreende três capítulos.

O primeiro inicia-se com a definição dos objectivos e do enquadramento metodológico utilizado neste estudo. Seguidamente, passa-se à descrição do processo de construção da entrevista a utilizar com as crianças e ao seu formato final, dos participantes, dos processos de recolha e análise dos dados e dos cuidados éticos e deontológicos tidos em consideração.

No segundo capítulo desta parte são apresentados e analisados os resultados obtidos. Tem-se em linha de conta a grelha e a análise de conteúdo construída anteriormente, atendendo às temáticas, questões e, principalmente, aos objectivos da investigação. A análise é feita, fundamentalmente, em função destes últimos, interligados com as perguntas colocadas às crianças.

Por fim, no terceiro capítulo, formaliza-se uma discussão global dos resultados apresentados e serão expostas as principais conclusões deste trabalho. Mais uma vez, esta rúbrica da Dissertação é redigida tendo como guia os objectivos propostos e a literatura referida. Pretende-se, acima de tudo, que este possa ser um momento de integração e reflexão sobre os vários contributos teóricos e empíricos, focando principalmente as perspectivas, experiências e vivências da transição entre o pré-escolar e a escola verbalizadas pelas crianças participantes. Para além disso, procurar-se-á, igualmente, lançar pistas (práticas) de intervenção, privilegiando um futuro bem-sucedido para as “nossas crianças”.



# **Parte I**

# **Enquadramento Teórico**



# Capítulo I.

## Desenvolvimento Psicológico e Educação

*"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos."*

Fernando Teixeira de Andrade, "Tempo da Travessia"

O desenvolvimento humano, enquanto campo de investigação, tem sofrido grandes avanços científicos nas últimas duas décadas, dilatando de forma significativa o conhecimento existente e abrindo novos domínios, até então desconhecidos. Os resultados gerados pelas novas perspectivas teóricas e estratégias de pesquisa indicam que as grandes mudanças sociais, observadas recentemente nas modernas sociedades industrializadas, podem ter alterado as condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento a tal ponto que o processo de nos tornarmos seres humanos - *"the process of making human beings human"* - parece estar comprometido (Bronfenbrenner, 2005a, p. xxvii).

Ao longo da história da Psicologia e das suas respectivas especializações, como a Psicologia do Desenvolvimento, têm sido diversas e contraditórias as abordagens teóricas emergentes (Overton, 2006). Estas, aliadas aos resultados da investigação empírica subjacente, oferecem-nos novos horizontes para o entendimento da interação entre forças biológicas, sociais, económicas e ideológicas que moldam o desenvolvimento do ser humano (Bronfenbrenner, 2005a). Os estudos apontam que este processo não é exclusivamente um fenómeno interno, que as experiências precoces vividas na infância não influenciam sempre e imutavelmente o desenvolvimento para o resto da vida, que as pessoas não se desenvolvem todas de forma igual ou normativa (Fonseca, 2004). As perspectivas de evolução reflectem-se, assim, na emergência de novos corpos teóricos e de investigação, que representam sínteses entre as linhas disciplinares. As sínteses, por sua vez, são encontradas em áreas mais recentes, como a perspectiva desenvolvimentista do *life span* ou do *life course*, a *ecologia do desenvolvimento humano* e a *teoria bioecológica*. Todavia, a complementaridade destas abordagens e dos resultados da investigação por elas gerados só agora começa a tornar-se visível, devido, sobretudo, às muitas disciplinas

científicas envolvidas no estudo do desenvolvimento, bem como à falta de conexão entre ramos de uma mesma disciplina (Bronfenbrenner, 2005a).

Se se pretende explorar a natureza do desenvolvimento humano, a única característica em que praticamente todos estão de acordo é que, acima de tudo, o desenvolvimento implica *mudança*. Especificamente, na Psicologia do Desenvolvimento, consideram-se as mudanças e os processos implícitos no comportamento (como intenções, pensamentos, percepções e sentimentos, por exemplo), estando a ênfase colocada nas alterações que ocorrem ao longo de todo o ciclo vital, desde a concepção até à morte, ou em determinados períodos (infância, adolescência, vida adulta e velhice). Contudo, se a tônica sobre as mudanças parece inevitável e pouco controversa, importa saber se todos os tipos de mudança devem ser vistos como desenvolvimento e, caso isso não aconteça, qual é a natureza peculiar da mudança a que poderemos chamar de desenvolvimento (Overton, 2006). Mais: será que existe algum padrão, na história do desenvolvimento, que marque cada vida humana? Se sim, qual será esse padrão? (Gleitman, 1988/2002).

Por outro lado, a educação faz parte da vida do sujeito desde que nasce: começa por realizar as primeiras aprendizagens no seio da família, passando depois para novas aquisições quando vai para a creche, pré-escolar, escola, até se tornar num adulto e aprender a enfrentar as dificuldades inerentes à vida (Silva, M. 2004). Porém, na história da infância, admitia-se que por volta dos 6/7 anos as crianças estariam preparadas para ser tratadas como adultos, não se reconhecendo inteiramente a infância, algo que parecia não existir. Os mais pequenos eram vistos como *adultos em miniatura* e, à exceção de um conjunto de crianças de famílias abastadas, todas as outras trabalhavam com os mais velhos nos campos e nas minas, lutavam e morriam nas guerras, e, com o aparecimento da industrialização, laboravam nas fábricas, morrendo, frequentemente, devido a acidentes de trabalho ou doenças. Em contrapartida, parece que apenas nos últimos 150 anos as sociedades adultas ocidentais reconheceram verdadeiramente a infância e os anos juvenis, dos 6/7 aos 12/13 anos, como um período *especial* de crescimento e desenvolvimento, ou seja, as crianças sempre existiram na sociedade, mas tornava-se necessário o seu reconhecimento para que pudessem ser convenientemente estudadas (Sprinthall & Collins, 1988/2003).

Com efeito, o entendimento de que a educação e formação são indispensáveis para garantir uma maior igualdade e justiça, atenuando a reprodução das discrepâncias

entre gerações e o seu papel decisivo na configuração de uma sociedade mais moderna e competitiva, levou os governos a atribuir particular importância à educação pré-escolar e à educação básica (Benavente, 2001; Sebastião & Correia, 2007). Neste sentido, a universalização do direito à educação estabelece uma das realizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades, ainda que comporte um debate educativo já antigo, intimamente ligado aos esforços de generalização do ensino básico a toda a população e à definição dos objectivos e conteúdos dessa mesma educação. A expansão educativa após a II Guerra Mundial (1939-1945), nos países industrializados, concretizou grande parte dos objectivos desta democratização, conduzindo a um debate à volta do que, a partir dos anos 60, se chamou de *massificação* do ensino (Sebastião & Correia, 2007). Em Portugal, a profunda metamorfose da estrutura de qualificações sociais, iniciada a partir de 1974, incorporou nos debates públicos as “novas” noções de democratização, massificação, desqualificação dos diplomas ou liberdade de educação. Ainda assim, subsistem diversas disparidades expressas em percursos escolares muito diferenciados e ligados à origem social, ao local de residência ou à escola que se frequenta, evidenciando o longo caminho que ainda há a percorrer (Sebastião & Correia, 2007).

Apresentar-se-ão, em seguida, as principais perspectivas e abordagens teóricas do desenvolvimento humano e psicológico consideradas proeminentes para este estudo, procurando compreender a relevância do seu papel para a (Psicologia da) Educação, a sua aplicabilidade nos contextos educativos e, por outro lado, caracterizar a criança dos 5 aos 7/8 que se encontra em transição para a escolaridade formal.

## **1. Perspectivas sobre o Desenvolvimento Humano e Psicológico**

Os termos *desenvolvimento humano* e *desenvolvimento psicológico* estiveram durante décadas relacionados com a infância e a adolescência, isto é, com os primeiros vinte anos de vida. A grande maioria dos autores defendia que o desenvolvimento (cognitivo) terminava antes da idade adulta, durante a qual emergia um crescente e inevitável declínio. Contrastando com esta perspectiva, actualmente, emerge o reconhecimento gradual de uma concepção de desenvolvimento psicológico ao longo do ciclo vital, incluindo a fase adulta e a velhice, períodos durante os quais se desenvolvem determinadas dimensões da cognição e do *eu*, enquanto outras

enfraquecem (Marchand, 2001). De facto, desde o início do século XX que o estudo do desenvolvimento de crianças e adolescentes, primeiro, e de adultos e idosos, posteriormente, constituiu matéria mais que suficiente para que, em poucas dezenas de anos, se tenha alterado substancialmente a forma como se perspectiva o desenvolvimento psicológico do ser humano. Teoricamente, enquanto na primeira metade do século XX predominaram as concepções que limitavam o desenvolvimento à sequência crescimento-estabilidade-declínio (com Hall e Wechsler) e aos períodos da infância e adolescência (com Freud e Piaget), durante a segunda metade do mesmo século foram germinando abordagens de cariz multidisciplinar que reflectiam conceitos diferenciados sobre o desenvolvimento humano (Fonseca, 2004).

O estudo científico contemporâneo do desenvolvimento humano é marcado por uma tentativa gradual de compreensão das relações dinâmicas entre o desenvolvimento individual e a ecologia humana integrada e multinível do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006; Lerner, 2005), ampliando a esfera de acção da ciência desenvolvimental (Fonseca, 2004). Esta concepção parte do pressuposto que o indivíduo é uma entidade que se encontra num processo constante de crescimento e desenvolvimento, a partir das relações recíprocas que estabelece entre si e os diversos ambientes em que vive (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1995, 2005a; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006; Goldberg, Yunes & Freitas, 2005; Swick & Williams, 2006). Desta forma, desde a infância até à velhice, o desenvolvimento humano ocorre dentro de um contexto histórico, cultural e social que influencia profundamente o seu curso (Arnett, 2007; Fonseca, 2004). Para além disso, os constrangimentos sofridos num determinado momento podem ser superados a partir de experiências positivas posteriores e certos acontecimentos pessoais/sociais podem também marcar verdadeiramente o processo de desenvolvimento pela introdução de drásticas alterações no ciclo de vida. Tudo isto se revela tão ou mais importante do que a mera evolução da idade cronológica (Fonseca, 2004).

Do mesmo modo, o desenvolvimento não é apenas o desdobramento passivo de um prévio programa de maturação ou a reacção mecanicista dos organismos aos estímulos ambientais, mas sim o resultado de um processo constante e activo de operação do indivíduo para com as influências contextuais (Staudinger & Bluck, 2001). Este processo diz respeito à forma como as pessoas crescem, se adaptam e se transformam no curso das suas vidas, através dos vários níveis de desenvolvimento (Slavin, 2006). Especificamente, as crianças pensam e olham para o mundo de modo diferente e vivem mediante princípios éticos e morais diferenciados daqueles que

regem a vida dos adultos (Slavin, 2006). Depois, à medida que se envelhece, os percursos de vida vão-se diferenciando cada vez mais uns dos outros, devido às características biológicas e aos factores culturais que, de alguma forma, marcam os comportamentos e a personalidade (Fonseca, 2004).

Sinteticamente, a abordagem contemporânea das ciências desenvolvimentais pode ser descrita nos seguintes três aspectos: *i*) pelo enfoque teórico sobre os processos, historicamente integrados, pessoa-contexto; *ii*) pela opção por modelos de mudança dinâmicos ao longo do sistema ecológico e *iii*) por métodos sensíveis às mudanças relacionais que se fundamentam na ideia que os indivíduos influenciam as pessoas e as instituições na sua ecologia, do mesmo modo que são influenciadas por estas (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Por outro lado, a plasticidade potencial para mudanças sistemáticas associadas ao desenvolvimento de um indivíduo activo, em interacção com o seu contexto, igualmente activo, legitimam uma abordagem optimista das aplicações das ciências do desenvolvimento na melhoria do curso e contexto da vida humana. Esta abordagem pauta-se pela referida interdisciplinaridade, cada vez mais presente nos dias que correm, pelo que deve existir uma integração fecunda para o estudo do desenvolvimento entre as diversas disciplinas científicas (Lerner, 2005).

Por outro lado, em termos teóricos, é ainda importante abordar duas questões que geram um grande debate entre os psicólogos do desenvolvimento – o grau em que este processo é influenciado pela experiência (dicotomia *nature/nurture*) e o facto do desenvolvimento se proceder (ou não) através de estádios, ou melhor, a continuidade/descontinuidade do processo de desenvolvimento (Kail & Cavanaugh, 2010; Lerner, 2002; Massey & Brenneman, 2008; Shaffer, 2009; Slavin, 2006).

Relativamente à primeira questão, os teóricos discutem sobre o papel das predisposições inatas - *nature* - nas mudanças desenvolvimentais, bem como as formas de influência do ambiente, em que cada criança se insere, sobre o seu processo de desenvolvimento - *nurture* (Massey & Brenneman, 2008). Procura-se, assim, perceber o grau em que as influências genéticas ou hereditárias e as influências experimentais ou ambientais determinam o tipo de pessoa que somos (Kail & Cavanaugh, 2010). Porém, hoje em dia, a maioria dos psicólogos desenvolvimentais acredita que tanto uma como outra se devem combinar para influenciar o desenvolvimento, com os factores biológicos a jogarem um importante papel em alguns aspectos, como o desenvolvimento físico, e os aspectos ambientais noutros, como o desenvolvimento moral - *nature* e *nurture* são influências mutuamente interactivas (Kail & Cavanaugh, 2010; Slavin, 2006).

A segunda questão envolve a perspectiva de como a mudança desenvolvimental ocorre, atendendo aos estádios de desenvolvimento (Massey & Brenneman, 2008; Slavin, 2006). Uma primeira perspectiva abrange as *teorias do desenvolvimento contínuo*, supondo que este processo segue uma progressão amena, onde a aquisição de competências desenvolvimentais e experiências são fornecidas pelos progenitores e pelo ambiente. Estas teorias dão primazia a este último factor, em detrimento das dimensões biológicas e hereditárias na determinação do desenvolvimento. A segunda perspectiva assume que a evolução das crianças se faz através de um conjunto de previsíveis e invariantes estádios de desenvolvimento. Neste caso, as mudanças podem ser bastante bruscas como o avançar da criança para um novo estágio, sendo que todas deverão adquirir competências na mesma sequência, embora as taxas de desenvolvimento difiram entre si. Para além disso, as capacidades ganhas pelas crianças nas etapas subseqüentes não são apenas “mais do mesmo”, pois em cada estágio desenvolvem compreensões, habilidades e crenças qualitativamente diferentes das desenvolvidas nas etapas anteriores. Saltar estádios é impossível, embora em qualquer momento a mesma criança possa apresentar comportamentos característicos de mais do que uma idade (Zigler & Gilman, citados por Slavin, 2006). Deste modo, estas *teorias do desenvolvimento descontínuo* privilegiam os factores inatos para explicar as mudanças ocorridas ao longo do tempo. As condições ambientais podem ter alguma influência sobre o ritmo de desenvolvimento, mas a sequência das etapas deste processo é essencialmente fixa (Slavin, 2006).

Em suma, de acordo com Vogler, Crivello e Woodhead (2008) *“development is all about processes of individual growth, change and transformation, and it is frequently conceptualized in terms of moving through a sequence of age-approximate stages.”* (p. 6). Ao mesmo tempo, este é um conceito amplo, permitindo várias interpretações teóricas (Vogler et al., 2008), bem como a inclusão de vários componentes (desenvolvimento físico, cognitivo, social, moral e da personalidade), embora os autores (inclusive os que se apresentam em seguida) dediquem a sua atenção apenas a um ou outro aspecto (Slavin, 2006). Porém, mesmo que para o estudo conceptual do desenvolvimento humano seja útil espartilhá-lo nas suas diferentes dimensões, facilitando uma maior sistematização e profundidade de análise, não poderemos esquecer que a criança, ou melhor, o ser humano funciona como uma única realidade, onde se entrecruzam os vários aspectos (Hidalgo & Palacios, 2004).

## **1.1. Abordagens Cognitivas e Sócio-Construtivistas**

Se o paradigma comportamentalista é o mais antigo e o que apresenta uma maior tradição de investigação no campo da psicologia educativa, hoje em dia, o paradigma cognitivo é um dos mais vigorosos e com maior projecção em termos psico-educativos, sobretudo a partir dos contributos de Piaget, em finais dos anos 50/inícios dos anos 60 (Rojas, 1998). Por seu lado, a obra de Vygotsky, contemporânea dos primeiros trabalhos piagetianos, tornou-se igualmente importante para fundamentar a prática educativa, sobretudo a partir dos anos 70, altura em que o recurso ao trabalho de Piaget para esse efeito começou a decair. Nesse contexto, a mensagem de Vygotsky enfatizando, particularmente, o papel do outro social no desenvolvimento da criança começou a emergir (Fino, 2001).

Com efeito, Jean Piaget e Lev Vygotsky assumem-se como duas figuras incontornáveis tanto ao nível da psicologia do desenvolvimento do século XX, como da psicologia da educação e da intervenção psicológica e educacional, de forma mais ampla. Ambos partilham um conjunto de concepções básicas sobre o desenvolvimento, principalmente no que toca à abordagem estruturalista, dado o seu interesse em compreender como é que uma estrutura se transforma e origina uma outra, atendendo à ordem e ao processo pelo qual isso acontece (Ducharne & Cruz, 2005). Construíram as suas teorias de forma paralela - enquanto Piaget fala da equilibração progressiva das estruturas graças aos jogos constantes de assimilação e acomodação, Vygotsky refere a síntese dialética das funções psicológicas superiores - a equilibração progressiva entre o que é novo para o organismo e a transformação deste último (Valsiner, 1996). Por outro lado, a conceptualização da relação entre o nível de desenvolvimento e o sentido da intervenção/interacção educativa é, frequentemente, o marco distintivo destas duas abordagens teóricas. Para Piaget, a criança não irá responder de forma coerente com alguma estrutura se ainda não a possuir e será essa mesma estrutura que define o seu nível de desenvolvimento; para Vygotsky, o nível de desenvolvimento da criança está intrinsecamente relacionado com a interacção educativa, ou seja, é irrelevante o nível actual se não entendermos o nível potencial, aquele que só pode ser atingido mediante ajudas avançadas de um parceiro mais competente (Ducharne & Cruz, 2005).

De acordo com Martí (2000), as perspectivas destes dois autores são imprescindíveis para garantir uma prática educativa fundamentada em pilares psicológicos sólidos. Partindo das necessidades educativas e de uma análise sobre a sua natureza é possível identificar os princípios e as posturas mais relevantes de cada

um que podem constituir-se (em simultâneo com outras perspectivas) como a base de uma explicação apropriada dos processos de ensino-aprendizagem. Esta explicação comporta alguns princípios epistemológicos comuns, de natureza construtivista, que fazem com que exista uma complementaridade entre algumas ideias de Piaget e algumas ideias de Vygotsky (Martí, 2000). A concepção original do construtivismo é que o conhecimento e a aprendizagem são o resultado de uma dinâmica em que as contribuições do sujeito no acto de conhecer e aprender têm um papel decisivo. Não são processos que resultam de uma leitura directa da realidade, mas antes fruto da actividade mental construtiva mediante a qual, e através da qual, as pessoas lêem e interpretam a experiência (Coll, 2001). Estes modelos influenciaram as explicações teóricas e a prática educativa, originando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem a partir dos seus pressupostos. Para além disso, as diferentes perspectivas do construtivismo partilham um conjunto de aspectos comuns relativamente aos processos de aprendizagem - valorizam o conhecimento em uso, o desenvolvimento de competências que permitam a resolução de problemas mal estruturados, o pensamento crítico, a investigação, a autodeterminação e a abertura a múltiplas perspectivas (Woolfolk, 2007). Assim, recorrer aos princípios construtivistas do funcionamento psicológico para compreender e explicar mais claramente os processos de desenvolvimento e aprendizagem e os processos educativos, bem como para elaborar e fundamentar propostas de inovação e melhoria na educação é uma prática cada vez mais generalizada na actualidade (Coll, 2001).

Piaget abordou a via do construtivismo endógeno, enfatizando que os alunos constroem internamente os seus próprios conhecimentos através da mutação e reestruturação das estruturas cognitivas, ao contrário do construtivismo exógeno, em que este processo é uma reconstrução das estruturas que existem no mundo externo (Woolfolk, 2001). Os principais intentos do construtivismo cognitivo potenciaram esforços em três direcções essenciais: *i)* analisar a dinâmica interna dos processos de construção de conhecimento; *ii)* elucidar como esta dinâmica é afectada pela incorporação ou vinculação da informação nova com as representações e *iii)* averiguar as condições de ensino em que o “encontro cognitivo” entre a informação nova e as representações do aluno pode orientar a dinâmica interna de revisão, modificação, reorganização ou diferenciação destas últimas na direcção desejada (Coll, 2001; Coll et al., 1997/2000). Resumindo, esta abordagem enfatiza o papel da experiência pessoal para o desenvolvimento das estruturas cognitivas cada vez mais complexas que permitam a compreensão do mundo; o pensamento e os processos psicológicos

são principalmente fenómenos internos e a aprendizagem passa por relacionar novas informações e experiências com as representações já existentes, ou seja, um processo de equilibração, revisão e construção de esquemas mentais (Melo, no prelo).

Por seu lado, na perspectiva de Vygotsky, o construtivismo de orientação sociocultural, sócio-construtivismo ou construtivismo social (Coll et al., 1997/2000; Coll, 2001; McCaslin & Hickey, 2001; Melo, no prelo; Woolfolk, 2001), resulta da negação dos processos mentais serem vistos como propriedades individuais e internas. São de natureza social e manifestam-se na interacção entre as pessoas, nas relações sociais, nas dialécticas socioculturais, no uso da linguagem, nas “comunidades de prática”, nas práticas linguísticas da comunidade ou do mundo social (Coll, 2001). O conhecimento desenvolve-se pelas interacções e a interdependência entre o interior cognitivo e a envolvente externa e social, através da *internalização* do conhecimento nas estruturas intelectuais, num processo semiótico (Woolfolk, 2001). Para além disso, o conceito de *scaffolding* (andaime), introduzido por Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976) com base nas ideias de Vygotsky (1978) sobre a *zona de desenvolvimento proximal* (descrita mais adiante) e as suas respectivas implicações educativas (Coll et al., 1997/2000; Melo, no prelo) torna-se relevante neste contexto. Consiste no suporte dado a um sujeito, permitindo-lhe a realização de uma tarefa que não seria capaz de concretizar sozinho (Melo, no prelo), uma concepção de ensino/aprendizagem em que professores e estudantes criam relações significativas entre o conhecimento científico e as experiências diárias (McCaslin & Hickey, 2001).

Assim, se a obra de Piaget remete continuamente para autonomia do sujeito face aos outros e às coisas, a perspectiva de Vygotsky centra-se na ideia de uma subordinação acentuada, mas não total, do indivíduo perante as diversas estruturas sociais (heteronomia) (Lourenço, 2005). Em todo o caso, entre estas duas versões marcadas pela dissociação entre o individual e o social, entre o interno e o externo, entre o pensamento e a linguagem, existe uma ampla gama de propostas e abordagens que procuram evidenciar a utilidade da sua interconexão (Coll, 2001).

### **1.1.1. Jean Piaget**

Piaget centrou o seu trabalho no desenvolvimento cognitivo, defendendo a sua estabilidade através da forma pela qual as estruturas cognitivas das crianças moldam a sua forma de ver a realidade e a sua necessidade para se adaptarem ou mudarem à luz de nova informação ou aprendizagem. A acção combinada entre estes processos leva a uma reorganização ininterrupta do conhecimento em novas estruturas de

conhecimento que melhor se adaptem ao mundo (Keenan & Evans, 2009).

Para Piaget (1973/1983) o desenvolvimento psíquico, que começa com o nascimento e termina na idade adulta, é análogo ao crescimento orgânico, ou seja, consiste essencialmente numa marcha para o equilíbrio. Porém, a forma final do equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico é mais estática do que a obtida pelo desenvolvimento mental e, sobretudo, mais estável, de tal forma que, mal termina a evolução ascendente se inicia automaticamente uma evolução regressiva, conduzindo à velhice (Piaget, 1973/1983). Para além disso, o crescimento mental não se pode dissociar do crescimento físico, bem como a Psicologia da criança não poderá recorrer meramente aos factores de amadurecimento biológico, mas também atender aos que decorrem do exercício ou da experiência adquirida e da vida social para explicar o desenvolvimento. Neste sentido, é importante reflectir sobre o que assegura efectivamente este processo de desenvolvimento mental (Coll, Mestres, Goñi & Gallart 1999a), ou seja, os quatro factores básicos que o orientam: *i) a hereditariedade*, ou melhor, a maturação interna, em termos físicos; *ii) o papel do exercício e da experiência adquirida na acção sobre os objectos* (por oposição à experiência social); *iii) a relevância das interacções e transmissões sociais*, de modo recíproco, isto é, o sujeito tanto dá como recebe; e *iv) um mecanismo interno, observável a cada construção parcial da criança e à passagem de um estágio para outro: um processo de equilíbrio*, no sentido de auto-regulação, numa sequência de compensações activas do indivíduo em resposta às perturbações exteriores e de regulação. Este sistema permite alinhar e fornecer uma direcção evolutiva e regular os factores antecedentes, que não podem ser analisados isoladamente para explicar o desenvolvimento humano e psicológico (Coll et al. 1999a; Piaget & Inhelder, 1966/1997).

Desde cedo, este autor preocupou-se com a génese das formas lógicas do pensamento, procurando conhecer os mecanismos pelos quais a criança chega ao conhecimento, o seu funcionamento e respectivas fases (Tréca & Bidault, 1985/2005). O sistema cognitivo idealizado por Piaget é extremamente activo, pois selecciona e interpreta com intensidade a informação ambiental à medida que constrói o seu próprio conhecimento (Flavell, Miller & Miller, 1993), tendo a dimensão afectiva como a energia necessária para o pensamento (Piaget & Inhelder, 1966/1997). O conhecimento, antes de mais, proviria da acção, tendo como unidade básica os *esquemas*, definidos como um conjunto estruturado de características generalizáveis dessa mesma acção, que permitem repeti-la ou aplicá-la a novos objectos. O nível de competência intelectual de um sujeito, numa determinada altura do seu

desenvolvimento, depende tanto da natureza e da quantidade de esquemas de acção que possui, como das hipóteses destes se combinarem e coordenarem (Coll et al., 1999a; Coll et al., 1997/2000). Esta perspectiva torna-se mais clara se atendermos ao conceito piagetiano de *adaptação*, a forma geral de equilíbrio psíquico, que permite a estabilidade de um determinado sistema (Piaget, 1973/1983, 1977/1986). A *adaptação* ocorre quando o sujeito *assimila* a nova informação nos esquemas ou nas estruturas de conhecimento existentes no momento e quando as estruturas mentais se alteram para *acomodar* as novas informações que não cabem nesses mesmos esquemas (Massey & Brenneman, 2008; Schiemberg & Smith, 1982; Thomas, 1990). Assimilar resulta numa mudança quantitativa nos esquemas aplicada aos novos estímulos, porém na acomodação o desenvolvimento dos esquemas é qualitativo, pois estes mudam para abarcar os novos estímulos ou as novas experiências (Schiemberg & Smith, 1982). Assim, o desenvolvimento resulta de uma elaboração progressiva de esquemas ou de conhecimento através dos processos de assimilação e acomodação (Massey & Brenneman, 2008; Schiemberg & Smith, 1982; Thomas, 1990).

Durante o desenvolvimento o sujeito vai construindo, na interacção com os objectos, algumas estruturas ou totalidades organizadas de esquemas de acção que respeitam determinadas leis ou regras. As estruturas sucessivas que se vão edificando representam formas de relação e compreensão da realidade cada vez mais robustas e estados superiores de equilíbrio nas trocas com o meio. O processo de desenvolvimento cognitivo para Piaget define-se, então, a partir de uma sucessão de estádios qualitativamente diferentes e que se vinculam na emergência das diferentes estruturas (Coll et al., 1999a). Neste sentido, o desenvolvimento mental da criança surge como a sucessão de três grandes construções, cada uma prolongando a anterior, reconstruindo-a inicialmente num novo plano para, depois, a ultrapassar de forma mais ampla. A primeira construção é a elaboração dos esquemas sensório-motores, desenvolvendo e superando a das estruturas orgânicas no decurso da embriogenia. Posteriormente, a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de acção, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassando-os até à edificação de um novo conjunto de operações concretas e das estruturas de cooperação. Por último, o pensamento formal reestrutura as operações concretas, subordinando-as a novas estruturas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior, mesmo que com muitas alterações (Piaget, 1973/1983; Piaget & Inhelder, 1966/1997).

A integração supracitada das estruturas sucessivas obedece a três importantes

critérios: *i*) a ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de sujeito para sujeito, de acordo com o nível de inteligência ou o meio social; *ii*) cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reacções particulares; e *iii*) as estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras, isto é, cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se nela mais cedo ou mais tarde (Piaget & Inhelder, 1966/1997). Assim, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo (ou parte dele) emerge como uma construção progressiva, não-prefixada por completo, marcada por um conjunto de mudanças universais (expostas em todos os sujeitos da mesma espécie), globais e gerais (afectam uma extensa diversidade de domínios de actuação específica), qualitativas (as estruturas detêm, simultaneamente, uma quantidade maior de esquemas e particularmente novas formas de organização que abrem novas possibilidades de actuação cognitiva), estáveis (as aquisições de cada estágio integram-se no seguinte, preparando-o) e com uma direcionalidade bem delimitada a formas cada vez mais enérgicas de compreensão da realidade e de actuação cognitiva sobre esta última (Coll et al., 1999a).

Todavia, parece que as práticas educativas, de modo explícito, não se encontram nos factores de Piaget para explicar o processo de desenvolvimento (eventualmente incluir-se-ão no conceito mais global de experiência com as pessoas ou da influência do ambiente social). Se a *psicologia genética* deste autor se interessa pela construção de algumas estruturas gerais e universais do pensamento, a educação escolar refere-se ao conhecimento, essencialmente social e cultural, próprio dos contextos específicos em que os sujeitos se desenvolvem (Coll et al., 1999a). Contudo, não se pense que a abordagem piagetiana não é aplicável ao campo educativo, pois, pelo contrário, permite planear um currículo adaptado às necessidades das crianças, consoante o estágio de pensamento em que as mesmas se encontram e conceber experiências educativas a partir daí (Schiamberg & Smith, 1982). Para Piaget, o aluno é universal, racional e criativo, só capaz de evoluir se reelaborar, à sua maneira e a partir dos seus esquemas, o que recebe do exterior (sendo activo na construção de conhecimento), mas onde não cabem os instrumentos semióticos de origem sociocultural (Martí, 2000). Assim, parece razoável admitir que esta perspectiva ajuda a compreender o comportamento da criança em sala de aula, mas deve ser completada com outras perspectivas, construindo um referencial resistente para a investigação e prática educativas (Sequeira, 1990).

### 1.1.2. Lev Vygotsky

A obra de Vygotsky ambicionava superar aquilo que seria, no seu entender, uma situação de crise da Psicologia: por um lado, o rompimento de uma psicologia natural e causal, centrada no estudo de processos psicológicos elementares e baseada na utilização de uma metodologia experimental ratificável a outras disciplinas científicas; por outro lado, uma psicologia fenomenológica e hermenêutica, centrada no estudo dos processos psicológicos mais típicos e caracteristicamente humanos, ao custo da renúncia à explicação causal dos fenómenos e ao uso de uma metodologia científica. O problema trazido por Vygotsky surge na construção de uma aproximação conceptual e metodológica capaz de abordar, em termos estritamente científicos, o estudo das funções psicológicas específicas ao ser humano, ou seja, o estudo da consciência (Coll, Mestres, Goñi & Gallart, 1999b). Neste sentido, Vygotsky (1978) centrou o seu trabalho na procura de uma abordagem que evidenciasse a síntese do ser humano como ser biológico, histórico e social. Olhando-o inserido na sociedade, centrou-se numa dimensão sócio-histórica do desenvolvimento humano, na interacção dos sujeitos com o seu espaço social, promulgando a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1978).

De acordo com Wertsch (1988), a obra vygotiskiana assenta em três fortes pilares, que agem de forma inter-relacionada: *i)* a adopção de um método genético ou evolutivo como um eixo básico para o estudo das questões psicológicas; *ii)* a perspectiva de que as mais elevadas funções mentais do sujeito têm uma origem social e *iii)* a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas ou artefactos culturais que medeiam a interacção entre indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos.

No que toca ao primeiro ponto, Vygotsky afirma que os processos psicológicos superiores apenas podem ser compreendidos e explicados se for analisada a sua génese, impossível de se reduzir ao domínio ontogénico e ao seu desenvolvimento (Coll et al., 1999b).

Relativamente ao segundo aspecto, Vygotsky (1929), começa por referir que no processo de desenvolvimento da criança devemos discriminar duas linhas principais: a *linha do desenvolvimento natural*, intimamente ligada aos processos de crescimento orgânico geral e maturação da criança e a *linha de aperfeiçoamento cultural* das funções psicológicas. Porém, nunca foi muito claro sobre o que pensava relativamente ao domínio natural, centrando o seu enfoque na segunda linha, na elaboração de novos métodos de raciocínio e no domínio dos métodos culturais de comportamento

(Vygotsky, 1929). Em termos teóricos, pode igualmente estranhar-se a existência de processos de desenvolvimento com regulação natural, mas torna-se legítimo colocar esta questão no momento de explicar a constituição dos processos psicológicos elementares em contraponto com os processos psicológicos superiores. Os primeiros, regulados por mecanismos biológicos ou pela linha natural, seriam compartilhados com outras espécies, mas se o assunto é desenvolvimento humano, ganham superioridade os segundos, isto é, os processos especificamente humanos. Se no domínio genético a discriminação e a mútua relação destas linhas parece ser possível, já na dimensão ontogénica ambas desempenham um papel complementar e variam quanto à sua primazia (Baquero, 1996/2001). Para além disso, em *Mind in Society – The Development of Higher Processes*, Vygotsky (1978) propõe que o individual e o social sejam elementos de um único sistema interactivo. A ideia foi expressa sob a forma de uma lei geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual as funções cognitivas da criança aparecem duas vezes: primeiro a um nível social, entre as pessoas (interpsicologicamente) e, posteriormente, num nível individual, dentro das pessoas (intrapicologicamente). À reconstrução interna das operações externas, Vygotsky (1978) chamou de interiorização (*internalization*, na versão americana), algo que não acontece apenas por uma simples imposição externa, mas também requer a reconstrução e transformação por parte de cada um (Lourenço, 2005). Um exemplo desta perspectiva é descrito por Vygotsky (1934/1962) em *Thought and Language* afirmando que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação dos processos mentais e que o processo usado para investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passa pela análise da reorganização dos processos cognitivos que acontecem sob a influência da linguagem.

O terceiro ponto, com origem no anterior, passa pelo carácter mediado dos instrumentos dos processos psicológicos superiores. A relação do sujeito com o meio é sempre activa e transformadora, graças ao uso desses mesmos instrumentos (sistema de signos), pelos quais a actividade humana se define como uma actividade instrumental (Coll et al., 1999b). O conhecimento não se conceptualiza pela relação directa entre sujeito-objecto, mas sim através de uma interacção mediada (Lima, 2000) por signos culturais e sociais - semiótica (Coll et al., 1999b).

Vygotsky (1978) defende também o facto de não se poder restringir à determinação de níveis de desenvolvimento se se ambiciona compreender as relações actuais entre o processo de desenvolvimento e as capacidades de aprendizagem. Defende que estes fenómenos não coincidem, existindo uma assintonia entre o processo de

desenvolvimento e de educação que o precede. Daqui decorre a denominada *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), ou seja, uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, descrita como a distância que medeia o nível de desenvolvimento das funções mentais de uma criança (a sua capacidade actual para resolver problemas individualmente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado da mesma forma, mas sob a orientação de adultos ou com a ajuda de pares mais competentes). Esta discrepância faculta aos psicólogos e educadores uma ferramenta que lhes permite compreender o curso interno do desenvolvimento, ou seja, através dela é possível não só analisar os ciclos e processos de maturação concluídos, mas também os que estão em estado de formação (Vygotsky, 1978). Na mente de cada aprendiz podem ser criadas “janelas de aprendizagem”, onde o professor ou os pares mais competentes poderão actuar como guias do processo de cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo (Fino, 2001).

Ao nível do desenvolvimento da criança, Vygotsky (1934/1996) sugere uma concepção partindo de um processo dialéctico em que a movimentação de um estágio para o outro se faz numa perspectiva revolucionária e não em termos evolutivos. No decorrer deste processo, distingue entre *idades estáveis* (o primeiro ano, a infância precoce, a idade pré-escolar ou escolar e a puberdade) e crises (do ano, dos três anos, dos sete anos, dos treze e dos dezasseis anos). Cada um dos períodos de desenvolvimento é caracterizado através da identificação da *nova formação principal* específica de cada idade (onde cabem os períodos críticos, momentos no desenvolvimento em que as interacções efectivas vão possibilitar a aquisição de uma nova habilidade ou competência), bem como com uma estrutura própria, singular, ímpar, irrepitível, determinada e determinante da situação social dessa idade. A nova estrutura da consciência obtida em cada idade significa que a criança compreende de forma diferente a sua vida interior (Vygotsky, 1934/1996).

Por último, é de ter em atenção que esta é uma teoria extremamente valiosa para a educação (como conteúdo de desenvolvimento, nesta abordagem), por onde deve passar o debate das práticas pedagógicas (Lima, 2000; Melo, no prelo). Atendendo a algumas ideias da perspectiva teórica de Vygotsky (o carácter social e cultural dos processos psicológicos superiores, a origem social dos instrumentos que permitem esses processos, a caracterização do desenvolvimento cultural como processo que progride do intermental ao intramental, a noção de ZDP) pode concluir-se facilmente o carácter absolutamente capital e atómico que esta perspectiva desenvolvimentista encerra (Coll et al., 1999b). Em sala de aula, a comunicação e a construção de novos

conhecimentos faz-se através do discurso educativo, sendo que grande parte das aprendizagens são concebidas a partir das propostas construtivistas, como os processos de socialização entre os alunos em formas de fala e discurso, específicos de contextos situados cultural e historicamente (Cubero & Luque, 2001). Assim, para Vygotsky, o aluno emerge como um produto sociocultural consciente, semiótico e adaptado, dependente das ajudas dos professores e das formas de relação e organização da actividade conjunta em aula, que teria de enfrentar pequenos erros e conflitos, que vai interiorizando e assumindo o controlo sobre os conhecimentos que lhe transmite a sociedade através da escola, embora com alguma margem de manobra (Martí, 2000).

## 1.2. Perspectivas do Desenvolvimento ao Longo da Vida

Ninguém nasce velho, mas sê-lo significa necessariamente que se tem um passado histórico e um potencial futuro que fornecem um contexto para caracterizar o sujeito num determinado momento no tempo. Esta perspectiva pode estender-se aos indivíduos de todas as idades e sublinha a importância da vida como parte de um fluxo contínuo e dinâmico, com um início e um fim (Schulz & Heckhausen, 1996). Neste sentido, apresentam-se duas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano que abraçam todo o ciclo vital.

Em primeiro lugar, discute-se a abordagem de Erik Erikson (1968/1968; 1959/1980; 1950/1995; 1982/1998). Este autor apresenta a primeira teoria do curso da vida desde o nascimento até à velhice, a partir da obra *Childhood and Society* (Erikson, 1950/1980), numa perspectiva ontogénica, social e cultural. O programa de estádios que apresenta é igualmente ontogénico, isto é, todas as pessoas em todos os tempos passariam através da mesma sequência de estádios desenvolvimentais, embora o seu conteúdo seja influenciado pelo ambiente cultural e histórico. Cada etapa é caracterizada por uma crise central ou um desafio, com dois pólos - um positivo e um negativo - sendo que a sua resolução marca o sucesso do processo desenvolvimental (Arnett & Tanner, 2009).

A segunda perspectiva teórica aqui abordada é a da psicologia desenvolvimental do *life span*, proeminente a partir dos anos 70 do século XX (Lerner, 2002). Se até então os contributos para a teoria do desenvolvimento humano sugeriam que esse processo acontecia durante a infância e a adolescência, particularmente durante os primeiros anos de vida, os teóricos do *life span* aceitam este pressuposto, mas acrescentam a ideia de que as mudanças desenvolvimentais ocorrem ao longo de todo o ciclo vital

(Languis & Wilcox, 1981). Enfatizam o potencial (multidirecional e multidimensional) de mudança sistêmica ao longo de toda a vida e consideram esse potencial derivado de influências recíprocas entre os sujeitos e respectivos contextos, ou seja, a fonte das mudanças potenciais no percurso envolve tanto o nível interno como externo do contexto no qual o organismo está inserido. Paul B. Baltes, Warner Schaie, John Nesselroade, Hayne Reese e Orville Brim surgem como os grandes expoentes desta perspectiva, argumentando que, no desenvolvimento humano, as mudanças individuais ocorridas no ciclo vital são produtos e produtores dos vários níveis contextuais em que uma pessoa está inserida (Lerner, 2002).

### **1.2.1. Erik Erikson**

A influência da escola psicanalítica, nomeadamente de Sigmund Freud, é central na formação e no pensamento de Erik Erikson. Tal como Freud, também Erikson parte da sua experiência clínica e considera que o desenvolvimento psicológico acontece através de diferentes e sucessivos estádios, embora existam dissemelhanças significativas na forma como ambos concebem as suas teorias (Schiemberg & Smith, 1982). Aqui, o desenvolvimento surge como a vivência e resolução de crises bipolares, provocadas a partir da relação que o sujeito estabelece com o seu ambiente (Erikson, 1959/1980, 1950/1995) afectivo, social, cultural e histórico (Silva & Costa, 2005). O modelo de desenvolvimento eriksoniano é *psicossocial* em vez de *psicossexual* (como o de Freud), ou seja, os seus estádios de desenvolvimento partem das formas sexuais (ênfatisadas por Freud) apenas como o início de uma análise muito mais ampla e de interacções mais gerais entre o indivíduo e a família ou o ambiente (Schiemberg & Smith, 1982). As suas etapas de desenvolvimento descrevem os passos cruciais da maturação do *ego* autónomo na sua relação com o meio social (Veríssimo, 2002). Para além disso, Erikson excede Freud quando menciona e caracteriza etapas desenvolvimentais ao longo de todo o ciclo vital, contrariando a ideia de que a formação da nossa personalidade termina na adolescência, sendo eventualmente influenciada por experiências posteriores (Arnett & Tanner, 2009; Schiemberg & Smith, 1982; Veríssimo, 2002).

Erikson (1959/1980) refere que sempre que se pretende compreender o *crescimento* é bom lembrar o *princípio epigenético*, derivado do crescimento intra-uterino. Este princípio funciona como uma espécie de planeamento básico que determina a emergência das diferentes tarefas psicossociais no momento oportuno e de forma integrada (Silva & Costa, 2005) - *“this principle states that anything that*

*grows has a ground plan, and that out of this ground plan the parts arise, each part having its time of special ascendancy, until all parts have arisen to form a functioning whole.*" (Erikson, 1959/1980, p. 53). Assim, a partir da experiência humana e dos estudos antropológicos, Erikson (1982/1998) afirmou que a existência de um ser humano depende de três processos de organização complementar, nos quais se integram o *princípio epigenético* e os vários estádios de desenvolvimento: *i) o processo biológico*, que envolve a organização hierárquica dos sistemas biológicos, orgânicos e o desenvolvimento fisiológico (*o soma*); *ii) o processo psíquico*, que abrange as experiências individuais e a síntese do "eu", os processos psíquicos e a experiência pessoal e racional (*a psique*) e *iii) o processo ético-social*, envolvendo a organização cultural, ética e espiritual das pessoas e da sociedade, expressas em princípios e valores de ordem social (*o ethos*).

Segundo Maier (1990) o desenvolvimento humano é, para Erikson, marcado dentro de uma progressão tridimensional. Primeiramente procede sempre na mesma ordem através de uma sucessão de fases interligadas; em segundo lugar, ocorre através de uma sucessão de mutualidades, começando com o cuidador e a criança, passando para a reciprocidade entre pares e, posteriormente, entre gerações; por último, em terceiro lugar, o desenvolvimento evolui em fases, mas de forma relativa, ou seja, as questões de fases anteriores são diferenciadamente tratadas de novo em cada fase sequencial.

Na sua heterodoxia, Erikson difunde uma perspectiva da personalidade mais positiva/optimista que a freudiana, atribuindo a co-responsabilidade do processo de desenvolvimento ao próprio sujeito (Veríssimo, 2002). Neste sentido, um dos conceitos centrais na obra deste autor é a *identidade* - numa perspectiva psicossocial, a identidade é um processo de ajuste de um interior subjectivo com um exterior social, isto é, a forma individual de localização num espaço social (Noack, 2007). Para clarificar esta perspectiva, Erikson (1950/1995) concebeu a *teoria do desenvolvimento psicossocial*, ditada a partir de conflitos internos e externos. Num processo de desenvolvimento contínuo, as oito fases preconizadas representam determinados momentos em que as mudanças físicas, cognitivas, instintivas e sexuais se combinam para desencadear uma crise interna, cuja resolução pode derivar numa regressão psicossocial, mas, em condições normais, resulta na epigénese de determinadas virtudes inerentes a uma certa forma de crescimento (Erikson, 1995; Veríssimo, 2002). Em cada estádio, o indivíduo depara-se com uma crise bipolar cuja resolução pode suceder-se de forma equilibrada e dinâmica entre dois pólos, ou pender para um dos

lados com dominância do sentido negativo ou positivo, determinando o nível de sucesso do processo de desenvolvimento (Erikson, 1950/1995). Os estádios mencionados são hierárquicos (integram as qualidades e limitações dos estádios anteriores), processuais e encontram-se em contínuo desenvolvimento, implicando a transformação das estruturas operacionais como um todo, em direção a uma maior diferenciação interna, complexidade, flexibilidade e estabilidade (Bordignon, 2005).

Cada força/fase de desenvolvimento tem o seu próprio período de crise, de aparecimento e desenvolvimento, numa altura específica da vida, mas as experiências anteriores preparam o caminho para a emergência da força seguinte e as expectativas posteriores podem, até certo ponto, ajudar na resolução de crises anteriores (Bordignon, 2005, 2007). A resolução bem-sucedida destas crises significa que o sujeito está psicologicamente fortalecido para a resolução da crise seguinte e assim sucessivamente (Erikson, 1968). Ainda assim, mesmo que a resolução do conflito de uma determinada fase tenha sido adequada, a mesma pode voltar mais tarde e obrigar a um novo trabalho interior; ou quando um conflito não é bem resolvido, pode vir a equacionar-se mais tarde, se circunstâncias favoráveis o permitirem (Veríssimo, 2002).

A partir destas noções, Erikson (1950/1995) concebe o *Diagrama Epigenético do Desenvolvimento* (Figura 1), colocando na diagonal a sequência normativa dos ganhos psicossociais produzidos em cada estágio através de um conflito nuclear que acrescenta mais uma qualidade nova ao ego. O autor pretende também facilitar a comparação dos primeiros estádios discernidos por Freud para outros modelos de desenvolvimento, cada um com o seu cronograma próprio, incluindo outros aspectos do desenvolvimento (físico, cognitivo) e, eventualmente, da nossa existência. Ainda assim, se o gráfico enumera uma série de conflitos ou crises, não se pode considerar todo o desenvolvimento a partir daqui, mas alegar apenas que o desenvolvimento psicossocial é procedido de passos críticos, no sentido de pontos de viragem (*“turning points”*), de momentos de decisão entre o progresso e a regressão, a integração e o retardamento. Este cronograma indica que cada ponto crítico das forças psicossociais é sistematicamente relacionado com todos os outros e que estes dependem do desenvolvimento adequado na sequência correcta de cada item que, de alguma forma, existe antes do seu momento crítico chegar. Assim, o diagrama epigenético permite a análise não só do que a velhice pode ser, mas também o que os seus estádios de preparação devem ter sido (Erikson, 1950/1995).

H maturity								ego integrity v. despair
G adulthood							generativity v. stagnation	
F young adulthood						intimacy v. isolation		
E puberty and adolescence				identity v. role confusion				
D latency			industry v. inferiority					
C locomotor-genital		initiative v. guilt						
B muscular-anal		autonomy v. shame, doubt						
A oral sensory	basic trust v. mistrust							
	1	2	3	4	5	6	7	8

Figura 1. Diagrama Epigenético do Desenvolvimento Humano. Retirado de *Childhood and Society* (Rev. ed.), por E. H. Erikson, 1995, p. 245 (Original work published 1950).

Também a educação é perpassada por este processo dialético de crises entre conceitos existentes e novos paradigmas, uma educação mais centrada no desenvolvimento das virtudes e qualidades ou preocupada com a correcção dos defeitos e a superação das fragilidades. Este esforço contínuo entre conteúdos e processos diferentes deixa aceso o interesse pelo estudo e a pesquisa para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Importa dar continuidade ao esforço e à diligência para a permanência dos valores da confiança, da autonomia até à integridade, procurando também as suas aplicações sociais e no processo de ensino-aprendizagem (Bordignon, 2007).

### 1.2.2. Perspectiva do *Life Span*

Cada vez mais os psicólogos estão interessados no ciclo de vida como unidade de estudo e nalgumas questões adjacentes, como perceber, por exemplo, se o desenvolvimento do adulto, à semelhança do infantil, deve ser entendido como uma sucessão de fases (Neugarten, 1979). Neste contexto, autores como Tetens, Carusine e Quetelet são pioneiros do estudo do desenvolvimento psicológico enquanto abordagem centrada no ciclo de vida e não na criança, mesmo que este processo só tenha começado a ser estudado empiricamente nas duas últimas décadas, através de

vários psicólogos do século passado - Buhler, Erikson, Hall, Hollingworth e Jung (Baltes, 1987). As raízes desta perspectiva estabeleceram-se profunda e amplamente dentro das ciências sociais e comportamentais (Featherman & Philips, 2009), sendo que o quadro contemporâneo do *life span* dirige contributos dentro das ciências humanas, visando um mais compreensivo e multifacetado entendimento do desenvolvimento humano como um fenómeno “bio-social” e “sócio-cultural”, caracterizado pela prevalência das diferenças individuais (Featherman & Lerner, 1985; Featherman & Philips, 2009).

Três acontecimentos parecem ser particularmente proeminentes para a mais recente preocupação com esta abordagem. Em primeiro lugar, verificam-se mudanças demográficas nas sociedades modernas ocidentais, aumentando a esperança média de vida e, conseqüentemente, a percentagem de idosos na população (Baltes, 1987; Willis, 1982). Em segundo lugar, a emergência simultânea da gerontologia como campo de especialização trouxe consigo o estudo dos precursores do envelhecimento ao longo da vida (Birren & Schaie, citados por Baltes, 1987). Por último, desde as décadas de 20 e 30 do século XX, observou-se um crescimento no número de estudos longitudinais que focam a idade adulta, incluindo tanto o desenvolvimento do adulto (Palmore, citado por Willis, 1982), como estudos de *follow-up* que acompanharam as crianças ao longo do seu crescimento e desenvolvimento (Bayley, 1968, citado por Willis, 1982). Estas investigações trouxeram um importante contributo para a compreensão do desenvolvimento e das mudanças ocorridas na adultez, permitindo um renovar do interesse pela abordagem do *life span* para o desenvolvimento e a educação (Willis, 1982).

Assim sendo, a perspectiva psicológica do *life span* implica o estudo da constância e da mudança de comportamento durante toda a vida (*ontogénese*), desde a concepção até à morte (Baltes, 1987). Em contraste com as teorias anteriormente defendidas, o pressuposto central desta abordagem evidencia que o desenvolvimento não está completo na idade adulta mas, pelo contrário, a ontogénese estende-se ao longo do curso de vida, envolvendo processos adaptativos. Cada etapa - infância, adolescência, adultez, velhice - tem a sua própria agenda desenvolvimental e fornece uma contribuição única para a organização do desenvolvimento ontogénico no passado, presente e futuro. Para além disso, os investigadores, ao centrarem-se sobre os processos e mecanismos da mente e do comportamento (tais como a identidade do *eu* ou a memória de trabalho, por exemplo) em detrimento da idade cronológica, assumem que os mesmos expressam as manifestações de continuidade

desenvolvimental e mudança ao longo de todo o ciclo vital (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006). O desenvolvimento é, desta forma, visto como um todo, um sistema de diversos padrões de mudança que diferem, por exemplo, nos seus *timings* (início, duração e fim), na direcção e na ordem. Neste contexto, Featherman e Philips (2009) apresentam, no seu artigo, o poder intelectual e os benefícios da política da perspectiva do *life span* quando aplicados no desenho e na implementação de uma intervenção na primeira transição escolar, na entrada da escolaridade formal.

Na globalidade, a maior premissa da Psicologia do *life span* pretende revelar que o conceito de desenvolvimento pode ser utilizado para organizar as evidências sobre os processos adaptativos ao longo da vida, embora, para essa finalidade, seja necessário reformular o conceito tradicional de desenvolvimento (Harris, citado por Baltes et al., 2006), evidenciando que as mudanças adaptativas durante a vida podem ser mais abertas e multidireccionais, com um forte enfoque sobre o desenvolvimento como crescimento, no sentido de maturação e progresso (Baltes et al., 2006). Especificamente, os investigadores do *life span* procuram obter conhecimento sobre os princípios gerais do desenvolvimento ao longo da vida, focando três componentes essenciais do desenvolvimento individual: as semelhanças (regularidades) inter-individuais no desenvolvimento, as diferenças inter-individuais no desenvolvimento e o grau e as condições da plasticidade (maleabilidade) intra-individual no desenvolvimento (Baltes et al., 2006; Baltes, Reese & Nesselroade, 1977; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999).

Teoricamente, Baltes e colaboradores (2006) sintetizaram os objectivos desta perspectiva nos seguintes quatro pontos: a) oferecer uma descrição/explicação organizada de toda a estrutura e sequência do desenvolvimento ao longo da vida; b) identificar as interligações entre os eventos anteriores e posteriores de desenvolvimento e os processos; c) delinear os factores biológicos, psicológicos, sociais e ambientais e mecanismos que são a base do desenvolvimento de vida; e d) especificar as oportunidades/restrições biológicas e ambientais que moldam o desenvolvimento ao longo da vida das pessoas, incluindo o seu elevado nível de plasticidade (modificabilidade). A partir daqui, os investigadores procuram determinar a gama de possibilidades do desenvolvimento individual, dando aos sujeitos o *poder* de viverem do modo mais desejável e eficaz possível e ajudando-os a evitar resultados comportamentais indesejáveis e disfuncionais (Baltes et al., 2006).

Desde os anos 90, Baltes e colaboradores têm vindo a desenvolver uma teoria sistémica do desenvolvimento centrada no modelo SOC - *optimização selectiva com*

*compensação*. O pressuposto básico deste modelo é que os recursos individuais são limitados, sendo o desenvolvimento bem-sucedido concebido como a conjugação entre a maximização de ganhos e a minimização de perdas. *Seleccção*, *Optimização* e *Compensação* são específicos de cada sujeito e contextualizados, embora devam estar coordenados entre si (Wiese, Freund & Baltes, 2000). A abordagem deste modelo é relevante para se compreender as principais proposições teóricas do *life span* que se apresentam de seguida, extremamente úteis para entender o desenvolvimento humano e desenvolvidas por Baltes e colaboradores (2006, p. 581):

1. *Life span development.*
2. *Life span changes in the dynamic between biology and culture.*
3. *Life span changes in allocation of resources to distinct functions of development: growth versus maintenance versus allocation of loss.*
4. *Development as selection (specialization) and selective optimization in adaptive capacity.*
5. *Development as gain-loss dynamic.*
6. *Plasticity.*
7. *Ontogenetic and historical contextualism as paradigm.*
8. *Toward a general and functionalist theory of development.*

Em suma, Baltes e colaboradores (2006) rejeitam as teorias dos estádios e a sua visão do desenvolvimento “*as the unfolding and emergence of an entity, primarily formed from sources within that entity and by mechanisms of transformation or stage-like progression.*” (pp. 580-581), propondo a perspectiva teórica do *life span*, privilegiando a sua “*multirectionality, multifunctionality, adaptative specificities, and predictive discontinuities*” (p. 582).

### **1.3. Perspectiva (Bio)Ecológica do Desenvolvimento**

De acordo com Lerner (2005), a ciência desenvolvimental na primeira metade do século passado foi um campo largamente descritivo, catalogando presumivelmente mudanças maturacionais ou descrevendo a co-variação entre a estimulação controlada e as respostas do que Bronfenbrenner (1977) caracterizou como condições experimentais artificiais. Contrariando esta perspectiva, defendia este autor que a abordagem da Psicologia do Desenvolvimento utilizada até então era limitada, arguindo que um dos principais problemas derivava das muitas experiências feitas em laboratório, envolvendo situações não familiares, artificiais e de curta duração, que exigiam comportamentos incomuns por parte das crianças, difíceis de generalizar para

outras situações: “*it can be said that much of contemporary developmental psychology is the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time.*” (Bronfenbrenner, 1977, p. 513). Justifica-se, assim, a necessidade de estudar as crianças fora do laboratório, em ambientes reais e ecologicamente válidos, como as suas casas, escolas e respectivos recreios (Lerner, 2005).

Lerner (2005) defende que Bronfenbrenner não só testemunhou a crescente ênfase sobre as teorias do processo de desenvolvimento, como se assumiu o principal teórico do desenvolvimento humano da última metade do século XX. Tendo como base a sua teoria ecológica, desde os anos 70 que a perspectiva de Bronfenbrenner tem evoluído para proporcionar uma mais completa e poderosa compreensão da importância da dinâmica ecológica do desenvolvimento humano (Lerner, 2005), ultrapassando velhas dicotomias - pessoa vs. ambiente; individual vs. social (Melo, no prelo). Bronfenbrenner (1977, 1979) sustenta que a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da progressiva e mútua acomodação entre um ser humano activo e em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos, nos quais a pessoa em desenvolvimento vive. Este processo é afectado por relações entre os ditos cenários e os contextos mais vastos nos quais os cenários estão integrados. Assim, o desenvolvimento surge como “*a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment*” (Bronfenbrenner, 1979, p. 3).

Bronfenbrenner (1977, 1979) trabalha o ecossistema onde os comportamentos decorrentes das interacções com as pessoas e as coisas têm lugar, bem como outros ecossistemas que fornecem o seu contributo próprio para o desenvolvimento (Bairrão, 2005). Deste ponto de vista, o desenvolvimento ocorre mediante processos de interacção recíproca (bidireccionalidade desenvolvimental entre a pessoa e o meio), gradualmente mais complexa, de um ser humano activo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objectos e símbolos presentes não só no seu ambiente imediato, como incorpora interconexões entre os cenários e influências externas advindas de outros ambientes mais amplos. Para além disso, abrange tanto padrões de estabilidade como mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos nas suas vidas e através das gerações (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Desta forma, Bronfenbrenner (1977, 1979, 1994; Swick & Williams, 2006) concebeu topologicamente a ecologia social como “*a nested arrangement of structures, each contained within the next*” (Bronfenbrenner, 1977, p. 514) (*Figura 2*), tal como acontece com as conhecidas bonecas russas (as matrioshakas):

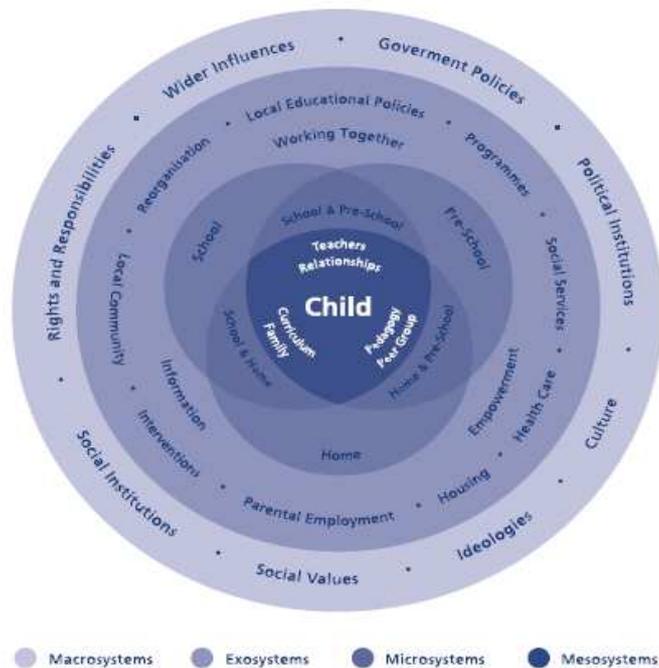


Figura 2. Modelo Sistêmico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Retirado de *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*, por H. Fabian, & A.-W. Dunlop (2007), p. 2.

Mais tarde, na segunda perspectiva ou fase II, denominada de *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano*, Bronfenbrenner (2005b) faz uma distinção crítica entre os conceitos de meio ambiente e de processo. Na nova reformulação sobre contextos, pessoas e processos, estes três elementos interagem ao longo do tempo para consolidar o desenvolvimento (Bairrão, 2005). Neste modelo o desenvolvimento é visto como um *“phenomenon of continuity and change in the biopsychological characteristics of human beings both as individuals and as groups. The phenomenon extends over the life course across successive generations and through historical time, both past and present.”* (Bronfenbrenner, 2005b, p. 3). Para além disso, este autor resumiu as propriedades básicas do paradigma bioecológico em duas proposições principais. Na *primeira proposição*, declara que, sobretudo nas primeiras fases e em larga medida ao longo do ciclo de vida, o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico activo e as pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente externo imediato. Para ser mais efectiva, a interacção tem que ocorrer com regularidade e em extensos períodos de tempo. Estas formas de interacção

continuadas no meio imediato são referidas como *processos proximais* - as actividades realizadas entre pai-filho e criança-criança, brincadeiras em grupo ou solitárias, ler, aprender novas habilidades, estudar, actividades desportivas e executar tarefas complexas são exemplos destes processos (Bronfenbrenner, 1995, 2005b). Na *segunda proposição*, Bronfenbrenner (1995, 2005b) identifica a fonte destas forças dinâmicas. Para si, a forma, o poder, o conteúdo e a direcção dos processos proximais que influenciam o desenvolvimento variam sistematicamente em função *i)* das características do indivíduo em desenvolvimento; *ii)* do ambiente em que os processos ocorrem (imediato e remoto); *iii)* da natureza dos resultados desenvolvimentais em consideração e *iv)* das continuidades/mudanças sociais ao longo do tempo, durante o período histórico em que a pessoa viveu.

Ambas as proposições são teoricamente interdependentes e sujeitas a uma testagem empírica. Um *design* de pesquisa que permite uma investigação simultânea é o Modelo *PPCT* (Bronfenbrenner, 1994, 1995, 2005c; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006), onde se incluem quatro componentes inter-relacionados - Processo-Pessoa-Contexto-Tempo - para conceptualizar o sistema desenvolvimental integrado e para a concepção da investigação sobre o desenvolvimento humano (Lerner, 2005):

a) o *processo* desenvolvimental, envolvendo a relação fundida e dinâmica do indivíduo e do contexto;

b) a *pessoa*, com o seu repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais;

c) o *contexto* de desenvolvimento humano, conceptualizado como os níveis anichados, ou os sistemas da ecologia do desenvolvimento humano que descreveu (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 2005c; Lerner, 2005);

d) o *tempo*, ou o *cronossistema*, engloba a alteração ou a consistência ao longo do tempo, não só nas características das pessoas, mas também nos ambientes em que vivem (Bronfenbrenner, 1994, 2005c). O modelo do cronossistema permite identificar o impacto, singular ou conjunto, de acontecimentos/experiências prévias de vida, sobre o desenvolvimento subsequente (Bronfenbrenner, 2005c).

Assim, as relações entre um indivíduo activo e sua ecologia activa e multinível constituem a força motriz do desenvolvimento humano. Estas relações também são o foco da perspectiva de Bronfenbrenner para melhorar o curso da vida humana. A regulação adaptativa entre o contexto e o sujeito, que pode beneficiar ambos, deve partir da perspectiva do modelo bioecológico, sendo o foco da bolsa de estudo do

desenvolvimento humano e dos esforços para melhorar o curso de vida humana, ao nível dos indivíduos e do seu mundo social. A plasticidade dessas relações e a capacidade de maximizar a possibilidade de regulamentação de desenvolvimento adaptativo define a essência do ser humano de Bronfenbrenner (Lerner, 2005).

Finalmente, na sua aplicação aos modelos educativos, o modelo de Bronfenbrenner destaca-se particularmente por permitir uma compreensão do processo ensino-aprendizagem numa interacção dinâmica entre o sujeito aprendiz e o seu ambiente, num sistema integrado e global. A *ecologia da educação* passa pelo estudo das relações entre as características dos alunos e o seu ambiente natural e das relações entre os diversos tipos de ambiente (Bronfenbrenner, 1976). Neste sentido, tanto os processos de mudança individual, como as relações interpessoais que os permitem e as condições sociais em que acontecem, possibilitam ao sujeito a preparação de novos instrumentos cognitivos, que, por sua vez, lhe permitem associar-se a interacções mais elaboradas que privilegiam novas reestruturações cognitivas, numa causalidade em espiral (Doise, Deschamps & Mugny, citados por Melo, no prelo).

## **2. O Desenvolvimento da Criança dos 5 aos 7/8 Anos**

Até aqui as abordagens sobre o desenvolvimento humano, no geral, têm sido feitas de acordo com determinados modelos teóricos, o que ajuda a enquadrar o desenvolvimento da criança, em específico, e a perceber de que forma aquilo que acontece quando se é mais pequeno pode vir a ter repercussões no futuro. Dada a natureza desta investigação, procede-se, neste segundo ponto, a uma análise mais específica dos principais aspectos desenvolvimentais que caracterizam as crianças entre os 5 e os 7/8 anos. A escolha destas idades para esta abordagem prende-se com o facto de ser entre elas que se encontram as crianças em transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade, sendo que, em termos desenvolvimentais esta é, igualmente, uma fase de transição. Não se pretende necessariamente seguir a estrutura de autores e teorias do subcapítulo anterior, mas sim interligar a informação e os vários contributos teórico-práticos, ou seja, sem ser uma abordagem ateórica, procurar-se-á uma óptica mais global e integrativa do desenvolvimento da criança nestas idades. Tal como já foi mencionado anteriormente, o desenvolvimento humano (incluindo o desenvolvimento da criança) não ocorre no vazio, mas numa encruzilhada de influências interdependentes, como um processo holístico, em que os vários componentes do *self* dependem em parte das mudanças que ocorrem nas outras áreas do desenvolvimento (Shaffer, 2009).

As crianças enfrentam muitas e importantes mudanças nos oito primeiros anos de vida (Vogler et al., 2008). O período dos 5 aos 7/8 anos é marcado por uma evolução extremamente rápida em todos os aspectos do desenvolvimento (físico, emocional, social e intelectual), variando de ritmo e intensidade de criança para criança. Os diferentes domínios da actividade mental progridem com periodicidades diferenciadas, reforçando a multiplicidade de respostas de crianças da mesma faixa etária face a uma situação específica de aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo faz-se mais rapidamente, ao contrário da aquisição do autocontrolo e da autonomia, por exemplo. Mesmo assim, estes últimos aspectos têm um papel tão importante nas aprendizagens como os factores intelectuais, embora sejam frequentemente subvalorizados quando se pensa em termos de rendimento académico e sucesso escolar (Rodrigues, 2005). Em particular, os principais pontos de viragem na vida das crianças - como a vivência da transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo, por exemplo - fornecem-lhes desafios e oportunidades de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento a vários níveis (Vogler et al., 2008).

Na entrada para o 1º ciclo do Ensino Básico, a criança apresenta-se como um ser “biológico-individual” e, simultaneamente, como um ser “sócio-psicológico” diferenciado que, a *nível cognitivo* se encontra no período de operacionalização do concreto, a *nível psíquico* na fase de desenvolvimento e organização das suas instâncias e, a *nível comportamental* na fase de desenvolvimento e aquisição de identificações, de conquista e interiorização de modelos, do desencadeamento de centros de interesse, do desabrochar de novos valores e da vivência de mecanismos ou processos de socialização (Fernandes & Moniz, 2000).

Este período corresponde ao *tempo de ir para escola* - “*Between childhood and adulthood, then, our children go to school; and school seems to be a world all by itself, with its own goals and limitations, its achievements and disappointments.*” (Erikson, 1959/1980, p. 88). Em todas as culturas, nesta altura, as crianças recebem algum tipo de instrução sistemática, embora esta possa não ser necessariamente obtida em escolas formais com professores, mas também em meios mais informais com outros adultos e crianças mais velhas (Erikson, 1959/1980, 1950/1995). De facto, embora os investigadores e políticos ligados à educação apontem a escola como a arena crítica em que ocorre o desenvolvimento e onde o futuro das crianças é moldado, fora da escola também existem determinados programas que oferecem ambientes alternativos e igualmente importantes, nos quais as crianças podem aprender mais sobre si mesmas e sobre os seus mundos, construindo as suas próprias versões de sucesso

(Eccles, 1999). Neste sentido, para Erikson (1959/1980), a personalidade no estágio *Indústria vs. Inferioridade* (5/6-11/13 anos), o quarto da sua teoria (cf. *Figura 1, p. 28*) cristaliza-se em torno da convicção “*Eu sou o que eu aprender*”. A criança quer observar o modo pelo qual as coisas são feitas e tentar fazê-las por si própria (Erikson, 1959/1980), procurando adquirir um conjunto de experiências diversas (Maier, 1990) através do desenvolvimento de novas competências e interesses num vasto leque de domínios (Eccles, 1999). Desenvolve, assim, um *sentido de indústria* para a aprendizagem cognitiva, a iniciação científica e tecnológica, a formação do futuro profissional, a produtividade e a criatividade (Erikson, 1959/1980), ou seja, durante este período, na escola ou onde quer que a criança passe o seu tempo, deverá adquirir as habilidades fundamentais consideradas como importantes na sua cultura, como poderá ser o caso da leitura, escrita e aritmética (Eccles, 1999). Este “*sense of industry*” explica-se, nas palavras de Erikson (1959/1980) porque “*he adjusts himself to the inorganic laws of the tool world.*” (Erikson, 1959/1980, p. 91; 1950/1995, p. 233). Em contrapartida, o perigo deste estágio, é o desenvolvimento de um *sentimento de inadequação e inferioridade*, advindo de várias causas: *i*) uma insuficiente resolução do conflito anterior (a criança pode ainda preferir a sua mãe, em detrimento do saber/conhecimento; pode ainda querer ser um bebé em casa em vez de uma criança crescida na escola; pode ainda comparar-se a si próprio com o seu progenitor e essa comparação despertar um sentimento de culpa e de inferioridade anatómica) (Erikson, 1959/1980); *ii*) a vida familiar pode não a ter preparado para a vida escolar ou esta pode não suportar as promessas de estádios anteriores, quebrando-se o processo de desenvolvimento (Erikson, 1959/1980, 1950/1995). Consequentemente, perder a esperança no tal *sentido de indústria* pode levar a criança de volta para o isolado tempo do conflito familiar edipiano, considerando-se condenada à mediocridade ou inadequação. A *competência* é o resultado duradouro de um rácio favorável perante o conflito psicossocial em causa, a virtude desta fase de desenvolvimento (Erikson, 1950/1995).

Socialmente, este é um momento decisivo, uma vez que a *indústria* envolve fazer coisas com os outros, começando a despontar um primeiro sentido de divisão do trabalho e de igualdade de oportunidades (Erikson, 1959/1980, 1950/1995). O (novo) mundo das crianças gira, agora, em torno de dois círculos relacionais: um criado pelos pais e/ou pelos seus mais significativos, que irá influenciar as relações com todas as demais pessoas; e outro formado pelos restantes membros da sociedade. Desta forma, a vida da criança muda muito quando ela entra na escola, onde a relação com

os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo dos seus principais contactos (Facci, 2004). Do mesmo modo, a relação com outras crianças torna-se num domínio proeminente nesta mesma altura, primeiro em termos de aceitação pelos pares e, mais tarde, ao nível do desenvolvimento das amizades e de relacionamentos amorosos (Masten & Coatsworth, 1998). De acordo com a teoria sócio-histórica postulada por Vygotsky, o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa é força motivadora do seu desenvolvimento e esse lugar é determinado pela concepção que os adultos têm acerca da criança e do seu desenvolvimento (Camilo, 2008). De facto, as crianças são moldadas pelos ambientes sociais em que estão inseridas, bem como moldam o ambiente no qual se encontram, em conjunto com as pessoas mais significativas para si - pais, professores e comunidade em geral - a quem interessa particularmente a sua forma de crescimento nos seus mundos sociais (Meadows, 2010).

Do mesmo modo, na linha do desenvolvimento - intelectual, emocional, social e moral - uma criança deverá participar num conjunto de actividades progressivamente mais complexas, com uma ou mais pessoas, com quem estabelece um vínculo forte e emocionalmente recíproco, bem como com os que se encontram comprometidos com o seu desenvolvimento e bem-estar (Bronfenbrenner 2005a; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Muitas destas ligações motivam o interesse e o envolvimento da criança em actividades relacionadas nos ambientes físicos, sociais e simbólicos imediatos que convidam à exploração, manipulação, elaboração e imaginação (Bronfenbrenner, 2005a). Para ser efectiva, esta acção deverá ocorrer durante períodos regulares de tempo, tendo como referência os ditos *processos proximais*, envolvendo actividades pais-criança e criança-criança (Bronfenbrenner & Ceci, 2005).

Do ponto de vista das relações interindividuais, ainda antes dos 7 anos a criança torna-se capaz de cooperação, porque já não confunde o seu próprio ponto de vista com o dos outros (pares e adultos), mas antes os dissocia para os coordenar (Piaget, 1973/1983; Piaget & Inhelder, 1966/1997). Como tal, a escola deve valorizar as interacções entre os diferentes, propondo uma análise mais dilatada dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, abrindo caminho ao conceito de *desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1929), em que todos os participantes saem privilegiados - o menos experiente pode ganhar ajuda naquilo que não consegue realizar individualmente, enquanto o mais competente beneficia de um incremento da sua capacidade de organização e estruturação das ideias, sistematizando-as, partilhando-as com o outro e consolidando as suas antigas concepções (Lima, 2000).

Assim sendo, o domínio afectivo, inicialmente centrado nos complexos familiares, dilata agora a sua escala à proporção das relações sociais e dos sentimentos morais (Piaget & Inhelder, 1966/1997). Neste contexto, observa-se também um conjunto de transformações paralelas - o desenvolvimento de sentimentos inter-individuais (simpatias e antipatias, respeito, entre outros) e de uma afectividade interior, estruturada de forma mais estável do que no passado. Destes aspectos advêm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: *i*) uma possível troca entre indivíduos, ou seja, o início da socialização da acção; *ii*) uma interiorização da palavra, isto é, o aparecimento do próprio pensamento, alicerçado na linguagem interior e no sistema de sinais e *iii*) uma interiorização da acção, podendo passar de puramente perceptiva e motora a um plano mais intuitivo das imagens e das experiências mentais (Piaget, 1973/1983).

Por outro lado, para Piaget, a idade média de 7 anos (assinalando o início da escolaridade formal), marca uma viragem decisiva no desenvolvimento mental e cognitivo. Em cada um dos complexos aspectos da vida psíquica, quer seja ao nível da inteligência ou da vida afectiva, das relações sociais ou da actividade individual, assiste-se ao aparecimento de novas formas de organização, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente (entenda-se o *estádio pré-operatório*) e lhes asseguram um equilíbrio mais estável, iniciando uma série ininterrupta de novas construções - é o início do *estádio das operações concretas* (Piaget, 1973/1983). Nesse sentido, as operações são acções escolhidas entre as mais gerais, interiorizáveis e reversíveis, nunca isoláveis, mas sim passíveis de coordenação em sistemas de conjunto (a classificação, a sequência de números, entre outros). Estas acções não são específicas de um sujeito em particular, mas comuns a todos os indivíduos do mesmo nível mental e intervêm tanto nos raciocínios privados, como nas trocas cognitivas, por se considerar que estas consistem em reunir informação, colocá-las em relação ou correspondência, introduzir reciprocidades, constituindo operações isomorfas às que cada sujeito utiliza (Piaget & Inhelder, 1966/1997). As operações concretas, os esquemas ou noções de conservação adquirem-se ao mesmo tempo que se elaboram as estruturas lógico-aritméticas de classificação, relação e de número. Porém, as noções de conservação não são todas elaboradas em simultâneo - há defasamentos que se explicam pelas dificuldades que a criança experimenta em libertar-se das configurações perceptivas para se fixar apenas nas transformações (Tréca & Bidault, 1985/2005).

Mais concretamente, no final do *estádio pré-operatório*, em que predomina a

representação simbólica, o mundo começa a encontrar-se organizado em categorias lógicas e gerais, a linguagem deixa de ser demasiado egocêntrica (as frases espontâneas da criança, pela estrutura gramatical, evidenciam a necessidade de conexão entre as ideias e justificação lógica), o raciocínio tende a perdurar durante mais tempo do que acontecia no início do estágio e a atenção começa a ser deslocada para mais do que uma variável em simultâneo (Piaget, 1973/1983; Piaget & Inhelder, 1966/1997; Tréca & Bidault, 1985/2005). A criança continua o seu processo de descentração e emerge uma regulação das representações que se tornam mais móveis, se articulam e tendem a coordenar-se para chegar às operações reversíveis por volta dos 7/8 anos. Nesta mesma altura, começa a analisar as relações, embora o pensamento infantil ainda se encontre dominado pela intuição perceptiva, desta vez articulada, capaz de analisar as relações e de coordenar os elementos perceptivos (Tran-Thong, 1992). As discussões tornam-se possíveis com o seu nível de compreensão para com as perspectivas opostas e da pesquisa de justificações ou de provas relativamente às afirmações próprias. As explicações de criança para criança desenvolvem-se no plano do pensamento e não somente da acção material (Eccles, 1999; Piaget, 1973/1983; Piaget & Inhelder, 1966/1997). Torna-se mais capaz de recuperar a informação e de a utilizar para resolver novos problemas ou para lidar com novas situações. Estas capacidades requerem uma outra, a capacidade de reflectir sobre o que se está e sobre o que se quer fazer, sobre os seus próprios sucessos e fracassos - as crianças começam a planear conscientemente, a coordenar acções, a avaliar o seu progresso e a modificar os seus planos e estratégias com base em reflexão e avaliação. Este importante sentimento de indústria e confiança dará, com certeza, a hipótese das crianças dominarem e controlarem os seus próprios mundos (Eccles, 1999).

Resumindo, discutiram-se acima os principais pontos de um período de transição desenvolvimental com a entrada na escola - emergem novos conhecimentos e novas aprendizagens, amplia-se o leque das relações sociais e afectivas e as crianças começam a desprender-se do pré-operatório para passarem ao período das operações concretas. Assiste-se ao desenrolar de um grande processo de conjunto caracterizado pela passagem da centração subjectiva em todos os domínios à descentração cognitiva, social e moral (Piaget & Inhelder, 1966/1997). A implicação de ver o desenvolvimento da criança como uma série progressiva de transformações psicológicas, a partir de uma fase para outra, da infância à maturidade, é que essas

fases se tornam pontos de referência cruciais para discutir o momento adequado para as transições, por exemplo, de casa para o pré-escolar ou do mais informal ao currículo mais formal (Vogler et al., 2008). Para além disso, o ajuste entre as necessidades psicológicas e as oportunidades oferecidas pela escola, família e o círculo sociocultural envolvente contribui significativamente para as respostas das crianças às eventuais tensões deste período (Eccles, 1999).

Assim, torna-se fundamental a apropriação destes vários contributos sobre o desenvolvimento infantil como uma perspectiva teórica base que oriente a prática pedagógica, pois o conhecimento e a compreensão das particularidades de cada período do desenvolvimento infantil e das suas correspondentes actividades permitem que educadores e professores possam criar situações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um ensino intencional, baseado nos períodos sensíveis de desenvolvimento da criança (Camilo, 2008).

### ***Tarefas de Desenvolvimento da Crianças dos 5 aos 7/8 anos***

Atendendo aos tipos de exigências e oportunidades que os sujeitos enfrentam no decorrer das suas vidas (Baltes, 1987), Havighurst (1953) formulou o conceito de tarefas desenvolvimentais<sup>1</sup> (*developmental tasks*), ou seja, “*those things a person is to learn if he is to be judged and to judge himself to be a reasonably happy and successful person.*” (p. 2). Estas tarefas reflectem tanto fenómenos humanos universais em desenvolvimento, como aspectos mais culturais e históricos, sobretudo se a criança vive num contexto cultural ou comunidade que difere marcadamente da sociedade maior (Masten & Coatsworth, 1998).

Com efeito, as tarefas de desenvolvimento envolvem uma série de problemas, desafios e ajustamentos a situações da vida que advêm do desenvolvimento biológico, das expectativas sociais e da acção pessoal, com a ideia de que este é um processo contínuo, durante o qual o indivíduo tem de realizar tarefas específicas em cada uma das fases (Havighurst, 1972). Não são estanques, mas relacionam-se entre si, bem como se prolongam para os estádios subsquentes (Witter, 2006). Para além disso, advêm de múltiplas origens, entre as quais: *i) a biologia individual*, envolvendo a

---

<sup>1</sup> De acordo com Havighurst (1972) são tarefas no sentido de “*successful achievement . . . leads to [an individual’s] happiness and success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks*” (p. 2) e são de desenvolvimento porque cada um “*arises at or about a certain period in the life of the individual*” (p. 2) e “*if the task is not achieved at the proper time it will not be achieved well, and failure in this task will cause partial or complete failure in the achievement of other tasks yet to come*” (p. 3).

maturação física, inclui tarefas como aprender a andar ou aprender a relacionar-se com o sexo oposto (estas tarefas são mais universais do que as restantes); *ii*) as *forças culturais*, de onde decorrem tarefas como aprender a ler (onde se joga a relatividade cultural ou sub-cultural) e *iii*) as *expectativas, valores e aspirações* do sujeito que, como tarefas culturais, variam de acordo o contexto histórico-cultural do indivíduo. Assim, as principais marcas reguladoras da vida humana têm uma origem social e não estão subordinadas directamente a factores biológicos, mas antes aos papéis, expectativas e incumbências sociais derivadas da idade cronológica e ligadas a uma determinada maturação biológica (Havighurst, 1953).

Na prática, pesem as várias discussões em torno das principais tarefas desenvolvimentais das idades em estudo, far-se-á referência às definidas por Havighurst (1972), o autor que trouxe este conceito para a literatura:

1) Aprender as competências físicas necessárias para os “jogos comuns”, muito valorizadas na infância;

2) Construir atitudes saudáveis em relação a si mesmo como um organismo em crescimento;

3) Aprender a conviver com colegas da mesma idade, ou seja, aprender a dar e receber da vida social entre pares;

4) Aprender os papéis sociais apropriados, ou seja, aprender a ser um menino ou uma menina;

5) Desenvolver competências fundamentais de leitura, escrita e cálculo, suficientes para conviver na sociedade;

6) Desenvolver conceitos necessários para a vida quotidiana;

7) Desenvolver a consciência, moralidade e uma escala de valores;

8) Atingir a independência pessoal;

9) Desenvolver atitudes em relação a grupos sociais e instituições, essencialmente democráticas.

## Capítulo II.

# Processos de Transição

*“Não há céu sem tempestades, nem caminhos sem acidentes. Não tenha medo da vida, tenha medo de não vivê-la intensamente.”*

Augusto Cury

O termo *transição*, inclusive na literatura sobre educação, abrange uma variedade de significados que não são facilmente apreendidos numa única definição (Hviid & Zittoun, 2008; Vogler et al., 2008). Genericamente, as transições podem ser entendidas como momentos-chave no processo de aprendizagem sociocultural, em que as crianças mudam o seu comportamento de acordo com conhecimentos adquiridos através da interacção social com o meio ambiente (Vogler et al., 2008). Referem-se a qualquer processo que caracterize uma evolução, resultando em algo novo ou diferente do que era antes, ou seja, um processo de mudança, reflectindo o movimento de um conjunto de características identificáveis de algo ou alguém para um novo conjunto dessas mesmas características (Frey, 2005). Neste sentido, as transições encontram-se, habitualmente, ligadas a mudanças numa pessoa ao nível da sua aparência, actividade, *status social*, papéis desempenhados e relações, bem com a mudanças associadas na utilização do espaço físico e social e/ou ao contacto com as crenças culturais, discursos e práticas. As transições envolvem significativos ajustamentos psicossociais e culturais com as dimensões cognitivas, sociais e emocionais, dependendo da natureza e causas da transição, da vulnerabilidade ou resiliência das pessoas afectadas e dos graus de mudança e continuidade das experiências vividas (Vogler et al., 2008). Uma das formas que a sociedade encontrou para enfrentar estes momentos foi a criação de *ritos de passagem*, isto é, celebrações que assinalam mudanças de *status* de uma pessoa no seio da sua comunidade, ajudando-a a compreender melhor o seu novo papel, os seus direitos e deveres (Sim-Sim, 2009).

A mudança de contexto social gera, nos sujeitos, um sentimento de *começar de novo*, envolvendo um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, efeitos de desestruturação identitária e social e a abertura de um campo de oportunidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações. A passagem do sujeito entre contextos, processo intensificado nas sociedades modernas até um estado quase

contínuo, assume um significativo potencial emancipatório em si e na sociedade, mas revela-se, igualmente, como um possível campo gerador de hiatos sociais, conflitos, crises e rejeições (Abrantes, 2005). Por seu lado, Griebel e Niesel (2003) referem que podemos agrupar as mudanças trazidas pela transição em três níveis: *i) individual*, no qual ocorrem mudanças de identidade, o suporte de emoções fortes e o desenvolver de competências variadas; *ii) interactivo*, que implica a construção de novas relações e a alteração das relações existentes (o que inclui perder e ganhar regras) e *iii) contextual*, no qual ocorre a integração de dois microssistemas, a adaptação a novos currículos e até mesmo lidar com transições adicionais na família.

Assim, reflectir sobre transições é pensar sobre fronteiras entre ciclos ou sistemas (Alves & Campos, 2005). Se as entendermos como acontecimentos-chave e/ou processos que ocorrem em períodos específicos ou pontos de viragem (*turning points*) durante o ciclo vital, é importante clarificar de que forma essas mudanças são definidas e moldadas em termos de estruturas sociais e processos institucionais. Nas sociedades industrializadas, as transições da infância são muitas vezes concebidas como processos de desenvolvimento estruturados por instituições de ensino, tal como acontece na organização de grupos de crianças da mesma idade nos primeiros anos de escolaridade (Vogler et al., 2008).

Estes processos implicam sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num novo e desconhecido contexto, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas anteriormente estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes ajustados aos novos ambientes sociais e físicos. Por outro lado, a antecipação da mudança pode, quando bem preparada, antever uma sensação de bem-estar e contentamento na nova etapa da vida (Sim-Sim, 2009). Ainda assim, embora muitos factores possam influenciar a vida, crianças e jovens desempenham um papel importante na construção do seu próprio ciclo, tendo em conta as opções que tomam (Elder & Shanahan, 2006).

Neste capítulo analisar-se-á o processo de transição escolar do pré-escolar para o 1º ano, tendo em linha de conta a transição desenvolvimental implicada, bem como o enquadramento no âmbito de transições mais alargadas ao nível do ciclo vital.

## **1. Transições de Vida/Transições Ecológicas**

A nossa vida comporta uma série de desafios cada vez maiores (Dillon, 2008). Nos dias que correm, cada vez mais o mundo moderno se vê atravessado por diversas

transformações, em todas as esferas da vida, nomeadamente em termos políticos, sociais, económicos, tecnológicos e ecológicos. Neste processo de transformação social, vão surgindo muitas mudanças, diferentes valores e ambições, que geram padrões de estilos de vida diferenciados, levando a sociedade a confrontar-se com novos problemas e à pesquisa de soluções para os mesmos. Os processos de globalização emergem cada vez mais na Europa moderna, criando e construindo uma sociedade europeia integral (Melnikas, Baršauskas & Kvainauskaite, 2006).

Com efeito, a conjuntura actual é marcada por constantes *transições*, em que as mudanças acontecem rápida e previsivelmente e as heranças culturais e axiológicas correm o risco de se perderem ou de não se enquadrarem no quotidiano (Craveiro & Ferreira, 2007). De facto, devido às intensas e constantes mudanças socioculturais suportadas pela sociedade contemporânea, as crianças e as suas famílias vêm-se obrigadas a lidar, de modo crescente, com constantes transições e descontinuidades ao longo das suas vidas (Griebel & Niesel, 2003). Estas transições podem ser definidas como mudanças significativas que acontecem no decorrer do ciclo vital, ciclo esse composto por múltiplas e inter-relacionadas trajectórias desenvolvimentais, marcadas ou acentuadas por *transições de vida* significativas. As mudanças numa destas trajectórias tendem, frequentemente, a envolver mudança noutras - a transição para a adultez pode significar a saída de casa da família de origem, a graduação no ensino superior ou a entrada para o mercado de trabalho e, a nível social, o voltar-se para velhos amigos e para o estabelecimento de novos contactos, por exemplo (Swisher, 2008). Nesta perspectiva, Hviid e Zittoun (2008) sugerem que o estudo das transições oferece uma unidade processual poderosa de análise para estudar parcelas relevantes das trajectórias escolares. O cerne da questão é que as transições são processos de mudança catalisados devido a uma ruptura, visando uma nova adaptação sustentável entre a pessoa e o seu actual ambiente. Assim, a noção de transição conduz a intenção de muitos investigadores da psicologia actual, devendo contribuir para uma melhor compreensão da mudança, aprendizagem e desenvolvimento (Hviid e Zittoun, 2008).

As *transições de vida*, tidas como “*a succession of mini-transitions or choice points*” (Elder & Shanahan, 2006, p. 685), são um tempo de transformação potencial na autodefinição e nas relações interpessoais que podem, para melhor ou pior, ter um impacto a longo-prazo sobre o desempenho académico, a saúde mental e as oportunidades de vida (Seidman, 2008). Para além disso, são sempre carregadas de emoções e conotadas como períodos de expectativa, *stress* e medo (Sim-Sim, 2009),

pois *“life transitions offer opportunities for both success and failure, change and stability.”* (Zirkel & Cantor, 1990, pp. 172-173).

Na prática, é possível distinguir duas tipologias destas *transições de vida*, embora ambas possam afectar o ciclo vital: transições normativas e transições não normativas (Griebel & Niesel, 2003). As primeiras, seguindo sequências e *timings* regulares (Swisher, 2008), são experienciadas pelos sujeitos em determinadas idades e guiadas por expectativas culturais partilhadas (muito mais influentes do que por uma realidade estatística) sobre quando e como a transição deverá ocorrer (Asendorpf, 2009). O casamento, o nascimento de uma criança ou o facto das mulheres/mães começarem a trabalhar fora de casa (Griebel & Niesel, 2003), bem como a entrada na escola e as transições escolares, a entrada no mercado de trabalho e a reforma, são exemplos de transições normativas. Por outro lado, as transições que escapam à norma, ocorridas em idades pouco habituais ou fora de sequência, podem também afectar as relações do indivíduo e ser particularmente difíceis (Asendorpf, 2009; Swisher, 2008). O divórcio parental e o voltar a casar, fases de desemprego e pobreza ou de migrações, entre outros contextos culturais, podem ser exemplos deste tipo de transições (Asendorpf, 2009; Griebel & Niesel, 2003).

Em suma, a investigação nacional e internacional enfatiza a importância das transições, particularmente na vida de crianças e jovens (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005), podendo, por isso, causar perturbações ao nível emocional e social, bem como descontinuidades nas aprendizagens. Garantir o sucesso de cada transição é imprescindível para o bem-estar social e emocional da criança, bem como para a sua performance cognitiva (Vasconcelos, 2007).

### ***Transições Ecológicas***

As transições das crianças são geralmente definidas em termos dos contextos imediatos e das práticas que moldam as suas vidas, nomeadamente em casa, no pré-escolar e nos ambientes escolares. Por outro lado, as abordagens sistémicas e ecológicas reconhecem que as experiências de transição vividas pelas crianças estão embebidas em processos e estruturas sociais mais amplos (Vogler et al., 2008). Nesse sentido, o desenvolvimento é produto das denominadas *transições ecológicas* que ocorrem periodicamente na vida de cada indivíduo (Bronfenbrenner, 1979): *“An ecological transition occurs whenever a person’s position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both.”* (p. 26). Uma incursão pelos sistemas ecológicos pressupõe que nenhuma das situações vividas pelas crianças

opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto do pré-escolar, da escola e da família e o pré-escolar/escola do 1º ano, sendo estes contextos afectados por outros factores externos - emprego dos pais, políticas de apoio à infância (Bronfenbrenner, 1977, 1979).

Estas transições são uma função conjunta das mudanças biológicas e de circunstâncias ambientais, representando por excelência exemplos do processo de acomodação mútua entre o organismo e o seu ambiente ecológico. Devem ser concebidas e analisadas como mudanças nos sistemas ecológicos e não apenas interior dos indivíduos. As transições ecológicas não se limitam aos primeiros anos de vida, mas ocorrem sob várias formas, durante todo o ciclo vital e em qualquer um dos primeiros quatro níveis da ecologia desenvolvimental, definindo o palco para a ocorrência e o estudo sistemático do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977, 1979).

De facto, o desenvolvimento das crianças ocorre e tem de ser examinado em ambientes, por muito que só uma pequena proporção de investigadores lide com esta complexidade. Muitos estudos descuram parte dos factores ambientais, simplificando-os ou rejeitando-os, considerando que são demasiado mutáveis e arbitrários para serem estudados cientificamente, ou, por outro lado, encaixam variáveis simples, como as características estruturais dos ambientes, que assumem afectar da mesma forma todos os indivíduos e assim não dispensando a sua medição directa (Meadows, 2010). Não podemos considerar a transição, nem a criança que por ela passa, como elementos independentes, capazes de se superar sozinhos ou com ajudas pontuais (Dunlop, 2003). É necessário olhar para as crianças não como elementos únicos e individuais, mas inseridos num conjunto de subsistemas que influenciam o seu comportamento e a sua adaptação às mudanças, ou seja, é importante trabalhar e investigar a transição numa perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1977, 1979). Devemos pesar todos os sistemas e subsistemas em que a criança se movimenta e as implicações que a transição tem nas suas rotinas (Dunlop, 2003). Um exemplo da relação entre sistemas está no efeito, propositado ou fortuito, que as políticas educativas, o emprego dos pais e o sentido de direitos e responsabilidades de uma comunidade têm nas atitudes, princípios e sensação de bem-estar dos educadores ou nas atitudes, prazer e envolvimento dos seus educandos (Dunlop, 2003).

Ainda de acordo com a perspectiva ecológica, os pais, as crianças e os professores são co-construtores da transição no contexto e na cultura em que cada um vive e se experimenta. Tendo isto em conta, é possível dizer que cada criança, neste processo, se movimenta, pelo menos, em três microssistemas: *o mundo de casa, o mundo do*

*jardim de infância e o mundo da escola* (Dunlop, 2003). O modelo interactivo de relação entre os subsistemas mostra a operação da criança no processo de transição e a aplicação do modelo ecológico aos primeiros anos de transição como factores relacionados (Bronfenbrenner, 1979). A este nível, Meadows (2010) refere que os processos proximais do microssistema progenitores-criança são fundamentais para orientar grande parte das hipóteses da criança crescer e ter um bom funcionamento social. O próprio comportamento parental determina, em larga medida, aquilo que a criança aprende sobre o funcionamento social, que tipo de autoconceito cria, qual a imagem estruturada do outro e que tipo de estrutura emocional existe para enfrentar os desafios. Se estes processos forem disfuncionais, tornam-se bastante difíceis de corrigir. Já os processos proximais dos microssistemas criança-criança (com irmãos, colegas) acompanham as experiências progenitores-criança e tornam-se, igualmente, importantes para explicar uma grande parte das hipóteses da criança ser bem-sucedida socialmente. Se o comportamento parental é relevante, a experiência com outras crianças prolonga e excede essa importância. Ao nível do contexto mais amplo, a escola é um factor preponderante de desenvolvimento cognitivo das crianças e uma espécie de arena onde se jogam muitos papéis sociais, muitas vezes, difíceis de combinar. Outros ambientes devem ser analisados activamente e, mais que isso, investigar-se o seu impacto ao nível dos microssistemas (Meadows, 2010).

Resumindo, a teoria ecológica, em conjunto com um modelo sistémico de avaliação e intervenção em contextos educativos, será a melhor forma de ajudar a criança a transitar, uma vez que se consideram todos os sistemas em que ela se movimenta como capazes de influenciar o seu comportamento (Dunlop, 2003). Além disso, o impacto de uma transição ecológica não acontece apenas sobre a pessoa em desenvolvimento, mas também exerce a sua influência sobre as outras pessoas da sua vida e os subsistemas que a compõem, um campo bastante fértil e promissor para pesquisas ecológicas no desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1977). Assim, *“Development may tend towards better success, but what ‘success’ is will depend on the environmental challenges that the organism meets.”* (Meadows, 2010, p. 291).

## **2. Transições Escolares**

No século XXI, o debate educativo centra-se à volta dos desafios da globalização e do confronto entre sistemas de ensino, qualificações académicas e competências profissionais (Gonçalves, Carreira, Valadas & Sequeira, 2006). Neste quadro, os alunos experienciam numerosas transições pela forma como se movimentam através

do sistema educativo (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000). As transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social de alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas. O que torna particularmente sensíveis e decisivos estes processos de transição é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente as transições mais abrangentes que regulam a vida social. Ao longo destas várias transições os indivíduos vão alcançando níveis crescentes de liberdade e independência à custa de, em sentido inverso, irem agregando, de modo cada vez mais nítido e operacional, estatutos, práticas, valores e estilos de vida ajustados às suas condições, posições e campos de possibilidades no espaço social (Abrantes, 2005). Peter Woods (1980) estudou como a transição entre ciclos *i*) é gerida pelos jovens através de diversas estratégias, frequentemente com o apoio de colegas, pais e professores e *ii*) é composta por *turning points*, ou seja, episódios com um grande potencial transformador nas práticas e identidades.

A antiga escola primária, instituição forte e estandardizada, definiu os parâmetros, durante grande parte do século passado, de construção da infância, principalmente em contextos de recursos escolares escassos (Mónica, citado por Abrantes, 2005). Os exames da 4ª classe assumiam uma forte carga simbólica, marcados pelo seu formalismo, sofrimentos e a expectativa de sucesso (Abrantes, 2005). Por volta dos 10 anos (11, 12, 13 anos tendo em conta eventuais reprovações), deixava-se de ser criança, para se assumirem tarefas e responsabilidades de adultos (Iturra, citado por Abrantes, 2005) ou, em populações mais favorecidas, ascendia-se ao ensino secundário, numa instituição com regras, códigos e linguagens diferentes e que em muito contribuía para o universo juvenil. Apenas uma minoria entrava nas universidades, uma passagem associada à mudança geográfica, geradora de uma nova transformação identitária, com a dupla subida ao estatuto de adulto e à elite cultural. Contudo, se este quadro está ainda bem presente na cultura portuguesa, encontra-se, actualmente, bastante alterado (Abrantes, 2005). O enfoque atribuído à universidade deixou de ser tão marcado, mas a prioridade dada à educação básica (que se universalizou), ao ensino secundário como regulador do sistema e a valorização das componentes técnicas, profissionais e artísticas no ensino superior aberto a novos públicos, são centros de interesse mais recentes (Benavente, 2001).

No que toca às taxas de insucesso escolar, embora se verifique sempre uma subida no 1º ano de cada ciclo, esta parece ser particularmente relevante na passagem do 6º para o 7º ano (Abrantes, 2005). Em termos empíricos, os estudos

assinalam um aumento significativo dos níveis de insucesso escolar em diferentes países nos anos correspondentes às transições escolares (Abrantes 2005; Gimeno, 1996; Hargreaves, 1990).

Relativamente à cultura profissional dos professores, além de tradicionalmente individualizada, é entrecortada por barreiras verticais (entre ciclos de ensino) e horizontais (entre disciplinas). Ambas minam o desenvolvimento de trabalhos mais colectivos e integrados, sobretudo para a formação e integração dos jovens em momentos sensíveis como a transição entre ciclos de ensino. Por muito que os docentes queiram seguir os seus alunos, de ano para ano, facilitando as suas aprendizagens, quando estes transitam para o ciclo seguinte tendem a ser (muitas vezes dentro da mesma escola e ciclo) um entre muitos, mais um rosto anónimo e sem história, mais um jovem rodeado por inúmeros professores (Abrantes, 2005).

Em suma, a transição entre ciclos de ensino é descrita como um acontecimento de vida que pode ter implicações no funcionamento adaptativo das crianças, por se tratar de uma transição ecológica que envolve múltiplos ajustamentos (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowski, 2001). Porém, qualquer transição escolar pode ser complexa para os alunos e aqueles que os circundam, mas essa mudança é particularmente difícil para aqueles que se movimentam entre o pré-escolar e o 1º ano, bem como para quem os acompanha (Sink, Edwards & Weirs, 2007).

## **2.1. Do Pré-Escolar ao 1º Ano do Ensino Básico: A Transição entre Dois Mundos**

“O que acontece às crianças que passam do Jardim de Infância para a «Escola dos grandes»? (...) Existirão diferenças entre as qualidades e capacidades mais valorizadas no pré-escolar e na escola primária?” (Rodrigues, 2005, p. 8). A reflexão sobre estas questões é o ponto de partida para o estudo do processo de transição entre o *pré-escolar* e a entrada no *ensino básico*.

Estudos iniciados com a implementação de programas de educação compensatória nas décadas de 60 e 70 do século XX, seguidos de abordagens longitudinais mostram que a influência da educação pré-escolar se repercute numa fase crítica – a da entrada na escola. Isto não significa que tudo se joga antes dos seis anos, mas sim que o sucesso na escola deve ser atribuído também à influência de uma educação pré-escolar de qualidade. Adicionalmente, os benefícios desta dependerão, em grande

parte, do bom funcionamento e da virtude das aprendizagens adquiridas na escola. Assim, se não for feito um esforço para auxiliar esta transição, as crianças sentirão mais dificuldades em se (re)ajustar às novas exigências, podendo nem sempre alcançar os resultados desejáveis (Rodrigues, 2005).

No início do processo de escolarização as crianças com diferentes níveis de maturação, desenvolvimento cognitivo e de competências, bem como com capacidades de aprendizagem desiguais, inserem-se em turmas ou grupos com elementos das mais distintas origens sociais, graus de motivação e níveis de expectativas. Na prática, podemos dizer que é a *“heterogeneidade das crianças a entrar num processo de homogeneização escolar e pedagógica, social e educativa, concretizados através do poder institucional da escola, das suas ideologias e valores veiculados através da acção e comportamento dos professores”* (Fernandes & Moniz, 2000, p. 16).

A entrada na escola tem sido percebida como uma das transições mais importantes na vida das crianças e um dos grandes desafios da primeira infância (Fabian & Dunlop, 2007). A escola representa um dos primeiros meios formais no qual as crianças são confrontadas com novas ideias e modos diferentes de fazer as coisas (Doucet & Tudge, 2007). Porém, ao deixar o pré-escolar, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. Em contrapartida, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar. Desta forma, esta transição, geradora de esperanças e de ansiedades, pode materializar-se em medos ou em desafios, não só para quem transita, mas também para todos os que acompanham a transição (Sim-Sim, 2009). Neste sentido, França (2008) refere dois grandes impactos neste processo. O *primeiro* ocorre à porta da escola, no início do ano lectivo, na altura de consultar as turmas e os horários. Enquanto algumas crianças aparentam estar animadas com a novidade, os pais mostram-se temerosos, inseguros e culposos. Este sentimento não nasce apenas deste momento, mas já vem do passado, no momento de escolher a escola certa para a criança. Por outro lado, há aquelas crianças com dificuldades de separação, que choram, ficam tristes ou ‘batem o pé’ na tentativa de persuadir os pais a voltarem para casa. O *segundo* dá-se com a transição propriamente dita.

Existem várias formas de pensar sobre a transição das crianças para a escola. Alguns autores falam na “prontidão para a escola” (*“school readiness”* - conceito discutido mais adiante), pensando nas crianças que possuem determinados tipos de

habilidades básicas, especialmente ao nível da literacia, que vai capacitá-las para ter sucesso. Outros descrevem o mesmo conceito, mas do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo global das crianças, dando menos atenção a habilidades específicas. Outros ainda focam-se sobre a competência social das crianças – se estão prontas para interagir com outras crianças e com os professores de forma adequada, podem sentar-se para ouvir uma história completa, por exemplo. Alguns argumentam que as instituições pré-escolares devem trabalhar directamente para preparar as crianças para a transição, ensinando-lhes as competências que precisarão na entrada para a escola e outros argumentam que a melhor maneira de preparar as crianças para tal transição é permitir-lhes brincar activamente com materiais interessantes em conjunto com outras crianças. Formas alternativas de pensamento focam o papel que os professores podem desempenhar na facilitação da transição, o que muitas vezes envolve uma reunião de pais, explicando-lhes o que se espera dos seus filhos quando eles estão na escola e, posteriormente, manter o contacto com os progenitores durante o primeiro ano de escolaridade. Também é possível pensar em alterar o que acontece na escola, procurando mudar as percepções das crianças, tanto ao nível da sala de aula específica ou da escola, como em termos sociais. Em todo o caso, estas são apenas algumas das possíveis formas que podemos pensar para facilitar a transição das crianças para a escola (Tudge et al., 2009).

Este processo específico de transição é igualmente um processo cultural, experimentado diferentemente por vários grupos de pessoas com base nas suas características culturais, expectativas e objectivos, embora as funções complexas que a cultura desempenha neste momento crítico do desenvolvimento não sejam, muitas vezes, reconhecidas. As bases teóricas para essas acções vêm de duas teorias contextuais já abordadas anteriormente. Primeiro, a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner encoraja uma visão de cultura a partir do nível mais amplo (o macrossistema) até ao mais próximo (o microssistema), isto é, as escolas funcionam dentro de um quadro cultural específico, mas este quadro nem sempre reflecte os valores e as crenças das famílias nas escolas. Além disso, o modelo histórico-cultural de Vygotsky, com o foco na educação e nas relações entre professores e alunos, exige que o ensino e a aprendizagem sejam vistos como um processo transaccional, de ensino-aprendizagem. Este pode assumir-se como um argumento de peso para a importância da reformulação do papel de pais e professores na facilitação da transição para a escola, esclarecendo de que forma a cultura informa e molda os próprios processos de desenvolvimento (Doucet & Tudge, 2007).

Na entrada para a escola, mesmo com algumas experiências já adquiridas no seio da família e do pré-escolar, a criança é obrigada a fazer numerosas readaptações ou reestruturações, pois por volta desta idade surgem novas necessidades, novos impulsos e novas incertezas. Opera-se nas crianças uma mudança mais ou menos radical no seu modo de estar e de viver: se antes estava habituada à “liberdade” do pré-escolar onde podia “brincar quando queria”, “fazer barulho”, “mexer-se livremente”, agora, na escola, o professor começa por incutir-lhe uma maior responsabilidade, autodisciplina, respeito aos outros e já não pode brincar quando quer. Exige-se à criança que se mantenha tranquilamente no seu lugar durante largos períodos de tempo, que preste atenção ao que lhe é dito e se exercite no aperfeiçoamento da concentração para aprender a ler, a escrever e a contar (Fernandes & Moniz, 2000). Para além disso, muitos alunos, durante o período inicial, sentem a necessidade de ficarem focados em tópicos que parecem ser irrelevantes e desinteressantes para os seus mundos, enquanto vão descobrindo o seu papel social na sala de aula, no recreio e no refeitório, muitas vezes com crianças maiores e mais maduras (Sink et al., 2007). Uma tal mudança ou enriquecimento de tarefas a concretizar pelas crianças impõem-lhes a escola como uma ocupação e um dever central nas suas vidas e é, através delas, consciente ou inconscientemente, associada aos deveres da aprendizagem, do crescimento e do seu desenvolvimento. A adaptação à escola irá interdependeer do seu quociente de sociabilidade, da sua maturidade emocional, do seu à vontade e da sua pré-disposição para crescer, aprender e incluir-se no mundo dos adultos (Fernandes & Moniz, 2000).

A criança, no pré-escolar, é encorajada a tornar-se cada vez mais independente do adulto, enquanto na escola tudo se centra na iniciativa do adulto, que organiza e propõe as tarefas. Se no pré-escolar, quando se fala em preferências e comportamentos das crianças, se enfatiza a livre escolha e a tomada de iniciativa, no 1º ano as capacidades de escolha e de autonomia do aluno reduzem-se à sua aptidão para trabalhar sozinho, sem ter que recorrer constantemente ao apoio do/a professor/a ou à necessidade de ajuda em casa, principalmente se se trata de alunos com mais dificuldades (Rodrigues, 2005). Do mesmo modo, a partir do 1º ciclo vai ser pedido ao aluno que estude, através da leitura, que evidencie os seus conhecimentos, através da escrita, o que implica que lhe sejam ensinadas estratégias de extracção de significado (implícito ou explícito), de exploração consciente de diversas tipologias textuais, de auto-monitorização da compreensão, de antecipação e de reformulação do conhecimento, antes e após a leitura. Este é o caminho a percorrer para formar

leitores fluentes. Em todo o caso, já no pré-escolar a criança deve ter a oportunidade para contactar com a linguagem escrita, ter o prazer de viver num ambiente de escrita, mesmo antes de ser formalmente ensinada a ler (Sim-Sim, 2009).

Para as aprendizagens que se realizam durante a transição e para transições futuras, importam ainda a competência social e a agência. A primeira é traduzida na capacidade da criança conseguir prever o comportamento, facilitando a sua integração social e as interações de sucesso com colegas, escolhas acertadas para a realização de trabalhos e os amigos certos. A segunda é um conceito multidimensional que inclui o estabelecimento de objectivos, projectar, deliberar e julgar, estando todas estas aptidões em interacção na capacidade que o indivíduo tem de agir em diferentes contextos. A cultura do pré-escolar e da escola determina os níveis de agência da criança e esta marca a forma como a criança experiencia a transição (Dunlop, 2003).

Por todos estes aspectos, o professor deverá promover actividades para os seus educandos mediante situações que provoquem ou desencadeiem interesse, facilitem a descoberta e encorajem a criatividade. O professor representa para a criança, pelo menos nas primeiras semanas, a disciplina, a autoridade e a experiência, como símbolo imaginário do mundo dos adultos. Caso o processo de inserção na turma seja cuidadoso e progressivo a criança sentir-se-á integrada e passará a olhar para o professor com admiração e afecto, tolerância e compreensão. Em todo o caso, jamais os professores deverão tomar para si o papel de progenitores, mas antes centralizar as suas atenções em torno das necessidades de crescimento e expansão emocionais e psicológicas das crianças (Fernandes & Moniz, 2000).

Quando se dá esta transição, ocorre igualmente um conjunto de mudanças na vida familiar que altera as rotinas de crianças e pais/encarregados de educação. O envolvimento destes últimos transforma-se tal como as suas expectativas perante os seus educandos (Einarsdóttir, 2003), devendo facilitar o contacto com a escola através da partilha das suas experiências e preparar a criança para a mudança, sem a assustar, sem criar “fantasmas”, medos. É de salientar que o modo como pais e restantes familiares reagem à transição surge como um processo de co-construção no qual se destacam duas estratégias de *coping*: por um lado a tentativa de que a criança fique na mesma turma que um ou mais colegas; por outro lado, os pais alteram o seu estilo parental para um estilo mais clássico. Estas mudanças podem não ser boas, pois em vez de promoverem a autonomia das crianças, preocupam-se mais com obediência, pontualidade e exactidão, aumentando o nível de *stress* da criança (Griebel & Niesel, 2003).

Em termos empíricos, nas palavras de Correia e Pinto (2011) a literatura sobre a transição para a escola, mesmo escassa (principalmente no que se refere ao contexto português), incide em três domínios: *i)* alguns estudos focam-se na criança e nos seus esforços para se adaptar ao novo meio, referindo os factores explicativos de adaptação/desadaptação (Chung, Elias & Schneider, 1998; Kienig, 2002; Monkevicienė, Mishara & Dufour, 2006; Richardson, 1997; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Wigfield & Eccles, 1994; Yeboah, 2002); *ii)* outros enfatizam os sistemas de ensino e as suas continuidades e descontinuidades com a transição (Broström, 2003; Dunlop, 2003; Einarsdóttir, 2006; Margetts, 2002; Nabuco & Lobo, 1997; Peters, 2000; Rodrigues, 2005) e, por fim, *iii)* um último conjunto de investigações centra-se em estratégias para promover a adaptação, mais concretamente estudos sobre projectos que pretendem estabelecer pontes entre os dois níveis de ensino como forma de atenuar as descontinuidades e estudos sobre a implementação de programas de orientação para a escola e programas de transição, envolvendo não apenas as crianças, mas também a restante comunidade educativa (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich, 2008; Chun, 2003; Clarke & Sharpe, 2003; Dockett & Perry, 2001, 2003; Dunlop, 2003; Einarsdóttir, 2003; Fabian & Dunlop, 2007; Fernandes & Moniz, 2000; Margetts, 2002, 2003).

Assim, a transição surge como um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Dunlop, 2003). Desse modo, esta primeira grande transição de vida (do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico) é um processo que envolve emoções fortes e uma nova identidade ou estatuto que a criança experimenta à medida que deixa de ser uma criança do pré-escolar e se torna num aluno da escola (Margetts, 2003).

### **2.1.1. (Des)Continuidades entre os Dois Mundos**

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Artigo 8º, ponto 2, p. 3070) *“A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”*. Por sua vez, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, Artigo n.º2) aponta que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”*. Mesmo com estas

considerações na Legislação nacional, ainda se observa uma grande falta de continuidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo, acentuando os problemas que as crianças em transição de ciclos enfrentam (Broström, 2003). Em termos empíricos, os estudos de Nabuco e Lobo (1997), evidenciam descontinuidades nas atitudes e comportamento das crianças dos dois níveis educativos, embora não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas entre sexos, nas categorias observadas pelos autores.

Esta “falta de continuidade”, ou melhor, esta descontinuidade está presente, desde logo, nas filosofias de trabalho. No pré-escolar, a infância é perspectivada como um período de inocência, onde se enfatiza a liberdade e o trabalho se centra nas crianças, predominando os métodos dirigidos para as mesmas e orientados para o jogo e a brincadeira. Em contrapartida, no 1º ciclo do ensino básico as crianças tornam-se reprodutoras de conhecimento e cultura, focalizados em objectivos, com a presença de um professor como a figura central que ensina por áreas e para grandes grupos (Einarsdóttir, 2003). Para além disso, a importância da continuidade entre espaços já era defendida no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977, 1979), como se viu anteriormente. Adicionalmente, a falta de colaboração entre docentes destes dois níveis, o desconhecimento mútuo das respectivas práticas educativas, a desvalorização e os preconceitos perante o trabalho de cada um dos sistemas, exigem um estudo mais aprofundado sobre as práticas pedagógicas, para que possam ser elaboradas soluções concretas, a partir do conhecimento da realidade (Rodrigues, 2005). Por exemplo, os educadores poderão aproximar os horários e os comportamentos das crianças aos que irão encontrar na escola de modo a reduzir o choque da mudança. Os professores, que recebem estas crianças, devem criar horários e projectos educativos flexíveis, facilitando a integração da criança e a sua adaptação ao novo meio (Dunlop, 2003).

Outro aspecto essencial, nesta descontinuidade, prende-se com as expectativas, tanto dos educadores como dos professores. Se os primeiros poderão evidenciar um *sentimento de perda*, como se tudo o que foi ganho até então se dissipasse com a entrada das (“suas”) crianças na escola, os segundos tendem a revelar um *sentimento de ausência*, como se o seu trabalho tivesse de partir do zero, visto não conhecerem o percurso escolar das crianças antes da chegada destas à escola. Para resolver este dilema torna-se imprescindível, por exemplo, a criação de documentos informativos capazes de unir ambos os sistemas, ou seja, elaborar um *dossier* que acompanhe constantemente a criança, tal como acontece com os registos de avaliação no ensino

básico. É fulcral que o professor, ao receber a criança que transita para o 1º ano, tenha um conhecimento prévio das actividades efectuadas no pré-escolar e das aquisições já feitas. Este *dossier* também permite que o professor consiga ajustar a sua intervenção às necessidades individuais dos alunos, implementando estratégias de continuidade do trabalho desenvolvido na fase anterior. Ainda assim, receia-se que estes documentos possam não ter a mesma leitura por parte dos profissionais implicados, correndo-se o risco de se iniciar um processo de rotulação das crianças, começando-se precocemente a falar em insucesso escolar (Rodrigues, 2005).

Outra diferença que marca muito a forma como as crianças se adaptam, relaciona-se com os tipos de ensino a que são sujeitas em casa, no pré-escolar e no 1º ciclo. Os modelos utilizados são diferentes, pois se no pré-escolar as aprendizagens são baseadas na actividade e com alguns momentos de elevada qualidade na interacção adulto-criança; no 1º ciclo verifica-se pouca interacção *um para um* e é o adulto (professor) quem marca todos os objectivos (Cullen, 1992). Estas diferenças afectam, de acordo com Laevers (2000), o envolvimento na aprendizagem, ou seja, o empenho que as crianças depositam, continuamente, no seu percurso académico.

Rodrigues (2005) refere-se às disciplinas e às formas de avaliação dos dois níveis aqui em estudo. Primeiro, em termos disciplinares, no pré-escolar, os educadores de infância valorizam as capacidades de expressão e comunicação no domínio da linguagem, enquanto os docentes de 1º Ciclo surgem mais preocupados com as aquisições escolares, sobretudo na área da Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das competências anteriormente mencionadas. De facto, parece ser este o protótipo atribuído à escola, onde por excelência se *deve aprender a ler, escrever e contar*. Segundo, ao nível avaliativo, a escola baseia-se em critérios académicos (valorizam-se as produções escolares e as atitudes face ao trabalho, privilegiando-se o saber), enquanto no pré-escolar a avaliação se centra em critérios do domínio sócio-afectivo, na linha do saber-ser. Assim, quando a criança transita, os conteúdos de aprendizagem assumem-se como uma prioridade e exigem-se novas formas de trabalho, valorizando, de modo paradoxal, a criatividade e a normalização/conformidade (Rodrigues, 2005).

As regras de disciplina parecem estar, igualmente, no âmago da diferença entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, embora possamos estar a falar de um falso problema, pois a verdadeira diferença reside no tipo de relação que se constitui entre adulto e criança, em cada um dos níveis. As dificuldades verificadas no pré-escolar têm a ver com as capacidades apresentadas ao nível relacional – crianças reservadas,

com dificuldades em se expressar e que carecem, frequentemente, da ajuda do adulto para cooperar nas actividades. Ainda assim, estas características parecem não formalizar um forte obstáculo na aquisição de conhecimentos escolares (Rodrigues, 2005). Por outro lado, a diferença que se verifica no tipo de aprendizagem praticada nos dois espaços, pode estar na base das dificuldades apresentadas no início das actividades lectivas e na diferença de comportamentos e acções das crianças, principalmente durante o primeiro mês, ainda que as competências necessárias à transição bem-sucedida possam estar presentes (Broström, 2003). O modo como professores e colegas integram na prática os novos alunos, levando-os a incorporar novos códigos de conduta, valores e linguagens é muito importante. As mudanças nos modos de gerir o tempo e o espaço, por exemplo, são fundamentais nestas transições entre ciclos (Lopes, 1996).

Os docentes devem adoptar algumas estratégias para assegurar que os seus alunos se familiarizam com os novos ambientes, através, por exemplo, da organização prévia de visitas à nova escola, reduzindo sentimentos de ansiedade relacionados com a transição. Os próprios educadores e professores deverão visitar as escolas de transição, procurando assegurar o maior nível de continuidade (Galton, 2000).

Também a visão das crianças sobre a escola espelha as diferenças entre os ciclos de ensino que se constituem muitas vezes em estereótipos que vão marcar o modo como aceitam e concebem a entrada na escola. A imagem que fazem desta é a de um espaço onde devem permanecer sentados a aprender como se escreve, lê e se faz Matemática. Esta óptica tende a ser influenciada pelos pais, por crianças mais velhas e pela cultura do Jardim de Infância que frequentaram. As crianças aprendem que nesta nova etapa têm de estar atentas a certas regras e rotinas (só podem brincar durante os intervalos, por exemplo). Por outro lado, percebem que são obrigadas a fazer coisas em vez de escolherem o que querem fazer, compreendem que o tempo está dividido em períodos mais restritos nos quais têm de realizar tarefas concretas e que há uma maior dicotomia entre brincadeira e trabalho (Einarsdóttir, 2003).

Tendo em conta que o processo de desenvolvimento se desenrola de forma contínua e global, parece ser indispensável uma acção educativa coerente que assegure a continuidade entre as duas etapas iniciais da escolarização da criança, de forma a garantir a qualidade das aprendizagens. Há que transpor o simples processo de familiarização da criança com a escola e abrir espaço a mecanismos que conciliem as práticas de trabalho nos dois sectores, de modo a evitar rupturas e a melhorar as

aprendizagens. Este trabalho só se consegue com o empenho dos diferentes parceiros envolvidos no processo, incluindo docentes, órgãos de gestão administrativa e pedagógica e as instituições envolvidas (Rodrigues, 2005).

A entrada na escola implica que a criança se adapte a novos espaços físicos, novas salas de aula, novos professores que têm sobre ela diferentes expectativas, novos desafios académicos e a convivência com mais e novos colegas (Richardson, 1997), podendo sentir a *dor* de perder as relações antes estabelecidas e o contacto com alguns dos colegas do pré-escolar. Para além disso, este processo levanta também questões sobre o currículo escolar, o ensino e a aprendizagem (Galton, 2000) – uma boa forma de eliminar alguma da descontinuidade passa pela construção de currículos que garantam uma progressão sem falhas entre as experiências vividas no pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico (Rodrigues, 2005), por exemplo.

Assim, é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos. É, também, determinante que as aprendizagens implementadas no pré-escolar sejam um processo continuado e consolidado no 1º ciclo. Para tal é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar [OCEPE] (1997) esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1º ciclo do ensino básico (Sim-Sim, 2009). A diferença que se verifica no tipo de aprendizagem praticada nos dois espaços pode estar na base das dificuldades apresentadas no início das actividades lectivas e da diferença de comportamentos e acções das crianças, principalmente durante o primeiro mês, ainda que as competências necessárias à transição bem-sucedida estejam presentes (Broström, 2003). Para combater estas dificuldades, os profissionais de cada ciclo educativo devem conhecer o âmbito de actuação dos ciclos vizinhos.

Finalmente, mas não menos importante, é necessário que a política educativa nacional estimule o envolvimento das famílias na manutenção da continuidade pedagógica e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças. Sem esta continuidade, a transição corre risco de sobressaltos e de angústias com conseqüências nefastas para todos os intervenientes (Sim-Sim, 2009).

### **2.1.2. “School Readiness” (Prontidão para a Escola)**

Muito tem sido escrito sobre a *prontidão para escola* e o bem-estar das crianças, nomeadamente através dos vários pontos de vista e das diversas listas de competências geradas pelos muitos investigadores interessados nesta temática

(Brooks-Gunn, 2003; Kagan & Lowenstein, 2004; Snow, 2006). Neste sentido, os conceitos de prontidão (“*readiness*”) e transição estão intimamente ligados. Para uma transição suave, as crianças devem estar *prontas para a escola*, embora apenas recentemente se tenha reconhecido o contrário, ou seja, que a escola também deve estar pronta para as crianças. Do mesmo modo, para uma transição bem-sucedida a disponibilidade dos pais para se envolver e apoiar antes e depois de as crianças entrarem na escola é fundamental (Arnold, Bartlett, Gowani & Merali, 2007).

Nos últimos anos, o conceito e a mensuração de *prontidão para a escola* tem sido alvo de debate e pesquisa permanente e crescente nos campos do desenvolvimento da criança e da educação (Kagan & Lowenstein, 2004; Prior, Bavin & Ong, 2011; Snow, 2006; Woodhead & Moss, 2007). Sabe-se hoje que a *prontidão* não é uma realidade dicotômica (estar pronto vs. não estar pronto), determinada pela idade cronológica. Da velha noção de *prontidão da criança* para aprender, evoluiu-se para o conceito de *prontidão das instituições* para servirem as necessidades de cada criança. Ou seja, para que a transição entre o pré-escolar e a escola seja um processo natural e um desafio para todos os intervenientes, é importante que ambas as instituições se constituam como ambientes estimulantes de aprendizagem e de desenvolvimento para todas e cada uma das crianças. A perspectiva de *prontidão da criança* para enfrentar as aprendizagens escolares contém em si uma semente de ansiedade contagiante para todos os intervenientes; para a criança, em primeiro lugar, para os educadores que procuram *deixá-la pronta*, para os professores que muitas vezes a julgam como não *pronta* e, por arrastamento, para as famílias (Sim-Sim, 2009).

Em todo o caso, a sua definição é problemática porque presumimos que antes da transição a criança já deve conhecer e ser capaz de realizar determinados aspectos, sendo difícil de medir esta *prontidão* de forma fiável e precisa (Aiona, 2005). De facto, este constructo tem acumulado dezenas de significados diferentes, provocando inúmeras discussões e confundindo pais e professores (Kagan, 1990). De forma mais simples, a *prontidão para a escola* refere-se ao estado de competências da criança no momento da entrada na escola, importantes para o sucesso posterior. Independentemente das áreas de habilidade específicas identificadas, todos os autores partilham desta premissa geral (Snow, 2006).

Mais especificamente, este conceito surgiu com duas construções que disputam o destaque entre si - *prontidão para aprendizagem* e *prontidão escolar*. Avançada por desenvolvimentistas, a primeira foi considerada como o nível de desenvolvimento no qual o indivíduo tem a capacidade de realizar a aprendizagem de matérias específicas,

interpretada como a média de idades na qual o grupo de indivíduos tenha adquirido determinada capacidade (May & Campbell, 1981). O segundo conceito é uma construção mais limitada, abraçando competências cognitivas e linguísticas específicas, tais como a identificação de cores ou ser capaz de distinguir um triângulo de um quadrado. Independentemente do domínio académico, a *prontidão para a escola* normalmente valida padrões de desenvolvimento físico, intelectual e social suficientes para permitir que as crianças possam cumprir os requisitos escolares (Wincenty-Okon & Wilgocka-Okon, 1973). Posteriormente, emergiu uma terceira construção: *prontidão maturacional*. Aceitando o princípio de que as crianças atinjam o padrão previsto antes da entrada da escola, os maturacionistas acreditam que, porque não se desenvolvem ao mesmo ritmo, não irão atingir esse padrão em simultâneo. A *prontidão*, assim definida, não é determinada pela idade cronológica, mas sim pela capacidade de desenvolvimento (Ilg & Ames, 1965).

De acordo com Rimm-Kaufman (2004) as discussões em volta da questão da *prontidão para a escola* desenvolvem-se em torno de três corpos da literatura: *i)* baseado em investigações de larga escala, analisa as perspectivas das várias partes interessadas (educadores e pais, por exemplo) sobre a sua percepção deste conceito; *ii)* estuda as definições de prontidão escolar, considerando a importância relativa das competências cognitivas, habilidades sociais e de auto-regulação e idade cronológica; *iii)* analisa a prontidão para a escola e os resultados das crianças nos primeiros anos de escolaridade em função da experiência educacional precoce e dos processos sociais familiares.

Por seu lado, a *prontidão para a escola* deverá envolver mais do que apenas as crianças, isto é, deverá abranger todos os interessados – crianças, famílias e comunidade (Aiona, 2005; Feeney & Grace, 2005; Maxwell & Clifford 2004; Woodhead & Moss, 2007) - cada um trazendo os seus próprios valores, crenças, e perspectivas (Aiona, 2005). As crianças não estão inatamente prontas ou preparadas para a escola, mas as suas competências e desenvolvimento são fortemente influenciadas pela sua família e através das interações com outras pessoas e ambientes antes da entrada na escola (Maxwell & Clifford 2004). Do mesmo modo, a forma como a sociedade olha para as escolas está a mudar, isto é, as escolas são reconhecidas como importantes ambientes pessoais e sociais dos alunos (Arnold et al., 2007). Dessa forma, as escolas são também muito importantes neste contexto, sobretudo porque diferentes escolas têm diferentes expectativas sobre as habilidades da criança à entrada para a escola, ou seja, uma mesma criança, com as mesmas potencialidades e

necessidades, pode ser considerada “pronta” numa escola e “não pronta” noutra (Maxwell & Clifford 2004). As escolas devem também estar preparadas e comprometidas para enfrentar as dificuldades das crianças e jovens, o que implica que professores e Direcções conheçam os contornos da educação na primeira infância, entendam a forma das crianças aprenderem e saibam como elas desenvolvem habilidades e conhecimentos (Aiona, 2005) - é da responsabilidade da escola educar todas as crianças com idade legal para a frequentar, independentemente das suas capacidades (Maxwell & Clifford 2004).

Por seu lado, Walker e MacPhee (2011) procuraram evidenciar a família no contexto da preparação para a escola e exploraram os mecanismos possíveis que explicam de que modo os estilos de controlo parental contribuem para esta preparação e para promover o rendimento académico, assegurando que nenhuma criança “fica para trás”. Finalmente, as comunidades são igualmente indispensáveis, pois a prontidão para o sucesso escolar é também da sua responsabilidade. Por exemplo, devem proporcionar cuidados de saúde de qualidade e serviços de apoio para as famílias das crianças, garantindo que todas tenham acesso a um serviço educativo de qualidade (Maxwell & Clifford, 2004).

A adaptação da criança à escolaridade formal marca, assim, um momento crítico no desenvolvimento de competências académicas e sociais. Os professores esperam que os mais pequenos estejam prontos para o 1º ano, evidenciando um conjunto de competências académicas e sociais que facilitem a adaptação a um grande conjunto de aprendizagens, contextualmente bastante diferente da maior parte das interações familiares. As crianças devem demonstrar cooperação, assertividade e autocontrolo durante o desenvolvimento de relacionamentos com professores e pares. Quando surgem carências nestas experiências e competências, necessárias para o sucesso no contexto escolar, emergem, frequentemente, dificuldades académicas e sociais na adaptação à escola (Stright, Gallagher & Kelley, 2008).

Na prática, as avaliações desta *prontidão* devem facultar aos professores e às escolas indicadores dos níveis de desenvolvimento das crianças e informações úteis para planear o ensino e a concepção de ambientes de aprendizagem adequados (Aiona, 2005). Neste sentido, o estudo de Lin, Lawrence e Gorrell (2003) visando as perspectivas dos professores do *kindergarten* sobre esta questão, evidenciou que estes tendem a ver a preparação das crianças para satisfazer as demandas sociais de escolarização como uma prioridade maior do que as habilidades académicas de desenvolvimento. Considerando que as habilidades sociais em destaque neste estudo

constituem a base para uma sala de aula relativamente ordenada, atenta e cooperativa, não é surpreendente que na primeira infância estes docentes se preocupem mais com as capacidades de comunicação e convivência com os outros. Fornecer às crianças o acesso à vida interactiva da sala de aula, desenvolver projectos sociais, habilidades e adquirir formas adequadas de comportamento em grupo(s) parecem ser os objectivos mais valorizados a este nível (Lin et al., 2003).

Contudo, taxas de matrícula baixas, acompanhamento deficiente, reprovações, elevadas taxas de abandono e insucesso generalizado nos primeiros anos de escolaridade são os sinais que um sistema escolar não alcançou a meta de “prontidão para as crianças”. Entre os factores que afectam este conceito inclui-se (Woodhead & Moss, 2007): *i*) a localização da escola, a acessibilidade e a admissão de práticas que moldam a inclusão/exclusão das crianças; *ii*) as condições da sala de aula e as turmas, especialmente a sua sobrelotação, algo mais comum nos primeiros anos; *iii*) a disponibilidade, confiança e compromisso dos professores, os métodos de ensino pobres e a dura disciplina, muitas vezes associada a baixos níveis de formação profissional e aos baixos salários dos professores que trabalham com as crianças mais novas; *iv*) a falta de correspondência entre a língua e a cultura do lar com a língua e a cultura da escola, bem como a lacuna generalizada no que respeita a competências culturais das crianças e de aprendizagens prévias; *v*) os recursos pobres e a manutenção de registos, resultantes de uma aprendizagem fraca e da inadequada monitorização do progresso dos alunos (Woodhead & Moss, 2007).

### ***Que Competências fazem parte da prontidão para a escola?***

É de consenso geral que a *prontidão para a escola* é um conceito multidimensional (Snow, 2006), ou seja, de acordo com o recente corpo empírico sobre as trajectórias de desenvolvimento infantil (e, portanto, consequências para a preparação para a escola) nenhuma habilidade pode contribuir, por si só, para o sucesso escolar das crianças (Janus & Duku, 2007). Neste contexto, o período pré-escolar é altamente significativo para a aquisição de competências sociais e de pré-literacia que, por sua vez, sustentam o sucesso na leitura, bem como o ajustamento social. Na tentativa de definir e medir este conceito, a literatura tem, em geral, focado duas classes de atributos da criança tidas como relevantes: *(i) capacidades cognitivas e competências de pré-literacia*, tais como a competência linguística, familiaridade com as letras e sons das letras, capacidade de atenção e concentração; *(ii) atributos pessoais* como sociabilidade, compromisso com a escola e com os pares, comportamentos de auto-

regulação, curiosidade e capacidade de persistir em tarefas definidas. Todavia, esta é uma divisão arbitrária, pois alguns destes atributos podem pertencer a ambas as categorias e os desenvolvimentos cognitivo e social/emocional na infância estão intimamente ligados (Prior et al., 2011).

De facto, pese o acordo geral sobre a natureza da preparação para a escola no seu nível mais abstracto, o verdadeiro debate está na determinação dos componentes críticos do desenvolvimento da criança que contribuem para o sucesso escolar. Este debate deve-se, em parte, ao número limitado ou ao rigor dos estudos sobre a forma como as crianças vivem os anos antes da entrada da escola, nomeadamente alguns estudos que se concentram em áreas específicas do desenvolvimento. Por exemplo, existem numerosos estudos sobre a literacia emergente e a leitura, mas poucos sobre a aprendizagem da ciência, ameaçados pela ideia de que a alfabetização é mais importante do que qualquer outra área de desenvolvimento precoce. Embora esse possa ser o caso, não deve justificar uma importância relativa das várias componentes da preparação para a escola, promovendo-se a análise dos estudos longitudinais, que incluem dados de um conjunto diversificado de competências da criança, áreas para verificar os modelos de preparação para a escola (Snow, 2006). Assim, uma educação de qualidade deve ir além da aprendizagem académica, envolvendo o desenvolvimento social das crianças, o seu bem-estar físico e emocional e protecção contra danos físicos e psicológicos (Arnold et al., 2007).

Com efeito, outros domínios contribuem para a prontidão para a escola. Janus e Duku (2007) mencionam competências de adaptabilidade, flexibilidade, conforto para fazer perguntas, cooperação com os colegas, respeito pelas pessoas e bens, o conforto físico, independência e uma comunicação eficaz, bem como o conhecimento de letras e números, contagem e leitura. Outros referem-se a aspectos de cariz familiar, demográfico e ao estatuto socioeconómico (Chazan-Cohen et al., 2009; Janus & Duku, 2007), bem como a factores físicos, sociais, emocionais e motivacionais (Arnold et al., 2007). Por exemplo, Chazan-Cohen e colaboradores (2009) realizaram um estudo longitudinal do desenvolvimento precoce (1-5 anos) sobre os modelos preditivos de prontidão para escola incluindo o *stress* familiar e variáveis de estimulação cognitiva, as quais foram fortemente associadas com habilidades de pré-alfabetização e vocabulário. A complementaridade da família também foi associada com regulação da emoção e com o ambiente de aprendizagem precoce. Janus e Duku (2007), num estudo com crianças da “*middle-class kindergarten*” do Canadá, demonstraram que a prontidão para a escola variou em relação a variáveis de nível

socioeconómico, de saúde e relacionadas com a estrutura familiar, observando-se um hiato na preparação das crianças para a entrada na escola. Para além disso, verificaram que para esta população a combinação de factores de saúde, demográficos e socioeconómicos aumentou a probabilidade de uma criança estar mais vulnerável à influência de outros factores.

Professores e pais têm definições diferentes deste conceito: os professores enfatizam mais o domínio social, enquanto os pais optam pelo domínio académico. Em todo o caso, a investigação que analisa estas definições está mais intimamente ligada ao sucesso escolar, mostrando uma estabilidade moderada dos indicadores cognitivos da prontidão de escola, bem como a importância das capacidades da criança noutros domínios. Para além disso, a investigação evidencia também que as habilidades sociais e de auto-regulação fornecem um alicerce para o sucesso académico, mas a idade cronológica por si só não é um indicador eficaz de preparação para a escola (Rimm-Kaufman, 2004).

Porém, mesmo que as crianças possam entrar na escola com competências específicas, é a forma como as conseguem usar no curso da aprendizagem que desempenha o papel mais relevante para o seu sucesso (Janus & Duku, 2007).

### **3. Transições Escolares e Desenvolvimento Psicológico**

De acordo com Silva, M. (2004) a transição dos alunos do ensino pré-escolar para a escola de 1º Ciclo constitui-se como um momento importante de desenvolvimento que importa ser preparado e trabalhado, de modo a evitar problemas de adaptação das crianças a um novo contexto e a novas realidades. Podendo ser entendidas como descontinuidades institucionais (como vimos anteriormente), as transições escolares têm sido estudadas no que se refere a mudanças ao nível das variáveis ambientais, pessoais (ajustamento psicológico, auto-estima, auto-eficácia e percepção de competência) e sociais. Vários autores apontam que podem surgir efeitos negativos no ajustamento psicológico e comportamental resultantes do processo de transição (Chung et al., 1998; Wigfield & Eccles, 1994), mas outros evidenciam que este processo pode ser vivenciado sem problemas, ou até mesmo ser capaz de diminuir alguns dos já existentes (Lohaus, Elben, Ball & Klein-Hessling, 2004).

A transição, a não ser em casos excepcionais, não é uma questão dramática. Na verdade, embora provoque necessariamente expectativas e receios, este processo é

uma grande oportunidade de crescimento, para entrar no mundo dos mais velhos, para fazer aquilo que anteriormente a criança não podia! É, nesta ambivalência, que a criança, em geral, vive estes momentos, desde que tenha uma base sólida de segurança pessoal (em que a sua auto-estima esteja salvaguardada, para fazer face às novas situações) e a filosofia/prática das duas instituições entre as quais se realiza este processo, não seja totalmente antagónica (Castro & Rangel, 2002).

Esta primeira grande transição é capaz de marcar toda a vida do sujeito, uma vez que se a criança tiver dificuldades de ajustamento à escola, nos primeiros tempos, e experimentar dificuldades na experiência social, comportamental ou académica na tenra infância, estará mais predisposta a continuar a experimentar esses problemas ao longo da sua vida académica (Entwisle & Alexander, 1998). Se as estratégias falharem, a criança terá uma má experiência de transição; será mal sucedida também se não for cooperante, se for desorganizada, distraída ou anti-social (Margetts, 2002) uma vez que não será capaz de encontrar as estratégias de *coping* adequadas nem de se ajustar à novidade do meio onde agora se encontra.

Espera-se que o processo de transição tenha o mínimo de impacto sobre as crianças (Galton, 2000). A adaptação ao Ensino Básico não é imediata, mesmo quando a criança tem as capacidades e os apoios necessários para uma boa transição, pois a metamorfose das competências adequadas num contexto para competências adequadas noutro requer tempo e treino (Broström, 2003). Assim, se uma transição bem-sucedida irá fortalecer as competências da criança, enquanto estratégias de *coping*, já uma má adaptação aumenta a probabilidade das transições posteriores serem mal sucedidas (Kienig, 2002).

### **3.1. Processos de Transição: Emoções e Sentimentos**

A “meia-infância”, com a entrada na escola, é uma fase emocionante de desenvolvimento. Tipicamente, as crianças começam-no com grande optimismo e entusiasmo para aprender o seu lugar na cultura em que estão inseridas (Eccles, 1999), experimentando sentimentos relativos às pessoas com quem se relaciona e às situações em que se encontram mais ou menos integradas, que a poderão marcar profundamente (Borrvalho & Oliveira, 2010). Nas palavras de Slepj (1996/1998), os sentimentos “*estão aqui, dentro de nós, e ali, fora de nós, e devemos confrontar-nos com eles para sabermos quem somos, de onde vimos e para onde vamos.*” (p. 11).

Contudo, e como tem vindo a ser descrito, a transição para o 1º ciclo é geradora de sentimentos ambivalentes, incluindo muitos desafios, receios e ansiedades. Um

exemplo claro desta ideia é a perspectiva de Erikson (1950/1995), como já vimos antes. A criança deverá desenvolver, nesta altura, um sentimento de *indústria*, perceber-se como pessoa trabalhadora, capaz de produzir, sentir-se competente. Em sentido contrário, se a crise psicossocial desta fase for resolvida pelo pólo negativo, o sentimento de *inferioridade* poderá levar a bloqueios cognitivos, a uma descrença nas suas capacidades e até a eventuais regressões. A criança deve sentir-se incluída na escola, sobretudo porque este é também um momento-chave nos relacionamentos sociais e interpessoais. O sentimento de competência perante as tarefas desenvolvimentais está constantemente em questão (Erikson, 1950/1995).

Por seu lado, a família pode igualmente ter um papel muito importante na definição deste quadro, nomeadamente através da transmissão de sentimentos ansiogénicos (Melo, 2008). Consoante as suas condições emocionais, no crescimento uma criança tenderá mais para a ansiedade, o temor, ou, pelo contrário, para a confiança e a comunicação com os outros. Durante o desenvolvimento afectivo são os sentimentos e as mensagens verbais/não verbais que se vivem na família que indicam à criança as modalidades do seu desenvolvimento. Neste sentido, ao nível do desenvolvimento afectivo, os sentimentos nascem das relações: primeiramente das que estabelecemos com os pais e restantes membros da família, ampliando-se depois às relações externas, enriquecendo-se de significados e possibilidades expressivas. A criança parece viver os sentimentos a partir de atitudes estereotipadas, seguindo os seus modelos predeterminados com uma certa frieza emocional (Slepoj, 1996/1998).

Em termos empíricos, Hauser-Cram, Durand & Warfield (2007) constataram que os sentimentos iniciais relativamente à escola não estavam relacionadas com diferenças demográficas nas crianças (sexo e etnia, por exemplo), nem com as suas capacidades linguísticas (este estudo foi realizado com crianças que vivem em situações de pobreza). Em contraste, os sentimentos sobre a competência académica foram relacionados com o nível sociocultural das famílias, indicando que crianças de famílias mais carenciadas tinham sentimentos menos positivos sobre as suas próprias capacidades em leitura e matemática. Esta relação pode ser baseada na falta de actividades académicas previstas em casa. Para impedir que isto possa acontecer, espera-se que os progenitores possam auxiliar a criança a dar resposta aos diversos desafios sócio-emocionais que o período escolar envolve (Alves, 2006). Por outro lado, alguns autores referem que características como o sexo podem favorecer a identificação dos sentimentos e que esta tende a aumentar com a idade, sendo essa diferença detectável desde a idade pré-escolar. Neste sentido, alguns estudos

apontam que as meninas são expostas a mais situações de aprendizagem e parecem apresentar desempenhos socialmente mais adequados e uma maior sensibilidade às necessidades dos outros, muito embora a maioria dos estudos se foque neste sexo, carecendo investigações com os rapazes neste âmbito (Garcia-Serpa, Meyer & Del Prette, 2003).

Todavia, só muito recentemente os sentimentos das crianças sobre a escola têm sido estudados sistematicamente. Neste nível, os sentimentos das crianças sobre a escola e sobre si próprias enquanto aprendizes têm importantes implicações para o seu bem-estar emocional e sucesso escolar. As crianças que gostam da escola e estão confiantes nas suas capacidades para ter sucesso são mais envolvidas e estão entusiasmadas em participar nas actividades de sala de aula, contrariamente a crianças com atitudes negativas face à escola e uma baixa percepção das suas competências académicas. Os níveis de envolvimento comportamental e emocional devem, por sua vez, influenciar a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, o seu sucesso académico (Valeski & Stipek, 2001). Para além disso, outros sentimentos se impõem: a confiança em si mesmo, nas suas capacidades e a orientação para a socialização através da solidariedade, para a hipótese de colaborar nas próprias iniciativas, de saber aceitar as regras do grupo (Slepoj, 1996/1998).

Os sentimentos nutridos pela escola tendem também a influenciar o autoconceito e o desempenho académico. Valeski e Stipek (2001), no seu estudo, constataram que os sentimentos das crianças do pré-escolar e do 1º ano sobre a escola foram, em geral, associados positivamente com as suas capacidades académicas e as avaliações dos professores. Ladd, Buhs e Seid (2000) advogam, por seu lado, que o progresso académico das crianças provém dos seus processos afectivos, incluindo os seus sentimentos em relação à escola. Assim, se as evidências sugerem que as trajectórias académicas e sociais são formadas nos primeiros anos de escola (Alexander et al., 1988), a análise dos sentimentos e das atitudes das crianças perante a escola durante este período é de grande importância. Percepções negativas das suas próprias competências escolares podem fortalecer-se e tornarem-se mais difíceis de reverter com o avançar no sistema educativo, enquanto atitudes mais positivas podem funcionar como factores de protecção para as crianças (Stipek, 2001).

Cada vez mais as sociedades, e particularmente as escolas, estão preocupadas e empenhadas em que os sujeitos, mais concretamente as crianças e os jovens, tenham comportamentos adequados. É importante que o professor promova a diferenciação emocional, cognitiva e comportamental, do mesmo modo que intencionaliza e promove

a aprendizagem. Contudo, todos os dias surgem crianças que não conseguem responder às demandas ambientais da forma como a sociedade espera. Para que tal deixe de acontecer tão frequentemente, a escola tem como função dotar os indivíduos de competências que lhes permitam mover-se adaptativamente na sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento. Ajudar as crianças a ter comportamentos mais ajustados passa por ajudá-las a compreender as razões que as leva a ter esses comportamentos, de modo a serem autónomas na regulação dos mesmos. Uma escola que não intencionalize as crianças e que não as ajude a reconhecer as suas emoções, sentimentos e pensamentos, a perceber de que forma os comportamentos são uma consequência dos seus sentimentos e pensamentos, de modo a que a criança consiga gerir e auto-regular os seus comportamentos, não estará a cumprir totalmente a sua missão e será responsável por posteriores lacunas ao nível do desenvolvimento humano (Moreira, 2009).

### **3.2. Transitar com Sucesso**

Tendo em conta que o pré-escolar e a escola têm, em diferentes graus, diferentes estruturas educativas, processos e currículos, percebem-se algumas das razões pelas quais as crianças experimentam, frequentemente, grandes desafios durante o processo de transição, como se acabou de analisar. Os muitos factores associados à transição, incluindo preocupações comportamentais, afectivas, cognitivas, sócio-emocionais e físicas (Fox et al., 2002) podem como que “esmagar” os alunos (Sink et al., 2007), sendo que muitos demonstram dificuldades na sua adaptação, com repercussões evidentes na auto-estima, nas várias dimensões do autoconceito e na performance académica (Peixoto & Piçarra, 2005). Em todo o caso, se se souber agir, este momento pode ser sentido como algo positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais (Sim-Sim, 2009).

A transição de ciclo escolar constitui uma experiência significativa na vida de uma criança/jovem e um grande desafio ao seu desenvolvimento. Diversas evidências apontam para um aumento dos níveis de *stress* e de perturbação emocional aliados a essas transições (Cleto & Costa, 2000, McManus, 1997, Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997, citados por Correia & Pinto, 2008) que, associados aos diversos desafios (já abordados) podem conduzir a crises desenvolvimentais, mesmo para os que apresentam mais recursos para lidar com a transição (Akos, 2002).

Ao contrário da investigação realizada até então, o estudo de Peixoto e Piçarra (2005), sobre a transição do primeiro para o segundo ciclo, constatou a não existência de efeitos principais introduzidos pela transição de ciclo sobre a auto-estima e as suas dimensões específicas. Sendo assim, parece que serão precisos mais factores de *stress* que aumentem os aspectos negativos da transição, pois esta por si só não teria o poder de diminuir os referidos valores. Zanobini e Usai (2002), num estudo com 95 crianças italianas verificaram que após a transição de ciclo ocorre um decréscimo no autoconceito académico, mas que as restantes dimensões deste constructo se mantêm estáveis. Contudo, a relação entre o autoconceito académico e a motivação saiu fortalecida após a transição de ciclo. Por outro lado, no estudo de Margetts (2005), o *stress surge* associado às mudanças e aos novos desafios que a criança enfrenta neste processo de transição, sendo que a investigação demonstrou que a possível presença de problemas de comportamento nos primeiros anos (hiperactividade extrema, incapacidade da criança se sentar, défice de atenção, dificuldades emocionais e uma atitude negativa perante a escola) podem prever níveis mais baixos de desempenho escolar e problemas de evolução e comportamento na adolescência. Numa tentativa de ultrapassar este eventual *stress* associado às transições, os amigos podem ter um papel muito importante, contribuindo para o ajustamento global da criança à escola, após a transição, nomeadamente ao nível do “gostar da escola” (Balaban, 2006; Bronfenbrenner, 1979; Correia & Pinto, 2011; Dockett & Perry, 2007; Peters, 2003; Quinn & Hennessy, 2010; Tomada et al., 2005).

O declínio no desempenho dos alunos após uma transição escolar levanta na investigação duas possíveis respostas – *i*) as *mudanças cumulativas*, relacionadas com o facto das transições escolares ocorrerem paralelamente a diversas mudanças psicossociais, incrementando os ditos níveis de *stress* na adaptação (Simons, Burgeson, Carlton-Ford & Blyth, citados por Peixoto & Piçarra, 2005); *ii*) a descontinuidade verificada, frequentemente, entre os diferentes ciclos de ensino, dilata os índices de desencontros entre os alunos e o ambiente escolar (Cotterell, citado por Peixoto & Piçarra, 2005). Assim, a combinação das novas exigências aliadas à expectativa de autonomia num ambiente físico e social estranho, gera um contexto em que as crianças vivenciam emoções variadas, desde a excitação à ansiedade e ao medo (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Para além disso, os mais novos tendem a sobrevalorizar as suas competências, ao contrário do que acontece com os jovens adolescentes, mais realistas (Harter, citado por Peixoto & Piçarra, 2005).

Há ainda quem defenda que estes problemas se devem ao ambiente da nova

escola. Diversos autores revelam que os espaços físicos do novo meio escolar, como as salas de aula, serviços, espaços de lazer, arquitectura, cores do edifício, arranjos e limpezas influenciam o comportamento e rendimento académico dos alunos (Einarsdóttir, 2003; Margetts, 2003, 2009). Tal como aponta o estudo de Lohaus e colaboradores (2004), as diferenças na adaptação das crianças resultariam de simples respostas às mudanças físicas e pessoais do ambiente escolar.

Deste modo, torna-se imperativo ensinar às crianças competências que incluem a construção de um autoconceito estável, elevada auto-estima, capacidade de auto-regulação, relações seguras com pais e professores, capacidade de resolver conflitos inter-individuais de modo construtivo, desenvolver o optimismo e sentido de auto-eficácia (Griebel & Niesel, 2003). É ainda importante ensinar-lhes como se aprende e apreende o sentido das coisas, como organizar o conhecimento que se adquire e como usá-lo na resolução de problemas e na atribuição de responsabilidade social (Griebel & Niesel, 2003), engrandecendo o sentimento que a criança tem de que é capaz de ultrapassar os seus problemas de forma eficiente e retirando daí aprendizagens que vão ficar para toda a vida, mesmo sem essa consciência (Fox et al., 2002).

### ***Estratégias para uma Transição de Sucesso***

Clarke & Sharpe (2003) identificaram como condições ideais de facilitação da transição e ajustamento à escola uma aproximação informal e individualizada, ao ensino e à aprendizagem, focalizada no processo de desenvolvimento das capacidades de autocontrolo da criança; a possibilidade de proporcionar o contacto e o relacionamento com pares e professores (estes devem estar conscientes e sensíveis às necessidades de cada criança) e envolver os pais/encarregados de educação no processo, clarificando as regras e responsabilidades de cada um para o sucesso do programa. Por outro lado, o estudo de Margetts (2003) revela que é importante identificar as crianças em risco desenvolvimental, para planear estratégias e práticas preventivas e que devem ser implementadas de preferência antes de começar a escola. Deve-se procurar garantir que as crianças entrem para o Ensino Básico com competências e comportamentos de auto-regulação e autocontrolo ajustadas. As intervenções necessárias devem, igualmente, ter em conta a família e o suporte que esta pode dar à criança, numa perspectiva compreensiva. Para além disso, os trabalhos da referida autora revelaram que crianças desfavorecidas apresentam mais dificuldades em se ajustar à escola, tal como existem mais dificuldades no

ajustamento para rapazes do que para raparigas uma vez que têm mais dificuldade em se separar do ambiente do pré-escolar e dos cuidados e atenção que tinham nesse ambiente (Margetts, 2003).

Para combater e minimizar as dificuldades sentidas pelas crianças nesta fase é necessário desenvolver comportamentos cooperativos, apostar em estratégias de grupo não disruptivas, valorizar competências de comunicação verbal, investir em comportamentos que estimulem a autoconfiança e determinação das crianças e treinar competências de resolução de problemas para lidar com o desconhecido de forma a aumentar o ajustamento da criança à escola (Fabian, 2000, citado por Margetts, 2003). Quando estas ajudas são dadas, a criança sabe qual a direcção a seguir, aceita a responsabilidade que lhe é imposta, sabe esperar e adapta-se, sente-se à vontade para pedir ajuda quando precisa, é capaz de regular o seu comportamento em resposta aos outros e lida adequadamente com a frustração (Margetts, 2003).

Deve mencionar-se também que o sentimento de pertença à escola tem sido apontado como um factor protector nos processos de transição escolar, particularmente pelo seu papel no estabelecimento de novas relações com pares e adultos (McMahon, Parnes, Keyes & Viola, 2008). Para além disso, Melo e Pereira (2011a, 2011b) têm dedicado também a sua atenção à relação entre os processos de transição e o envolvimento dos estudantes na escola, considerando que esse mesmo factor de pertença à escola pode apresentar-se muito relevante na adaptação e no ajustamento psicológico das crianças aos novos ambientes educativos.

Um outro aspecto a ter em conta é a comunicação. Esta apresenta-se como uma competência essencial para uma boa transição, pois é um processo de co-construção social, embutido em contextos sociais, tornando indispensável a capacidade de perceber o que é dito e de se expressar. Os níveis de comunicação que se mostram mais importantes nesta fase são entre a *criança e os seus pais*, entre a *criança e o educador/professor*, entre o *educador/professor e os pais* e entre *as diferentes escolas e os seus agentes* (Griebel & Niesel, 2003). A criança em transição precisa que o adulto que está por perto saiba também ele transitar entre as várias idades e dentro de si, para poder perceber e suspender a acção e a reacção (Sá, 2002). Porém, em Portugal, raramente se desenvolvem intercâmbios de alunos entre estabelecimentos de ensino de ciclos distintos, se observa a comunicação entre responsáveis de estabelecimentos, ou se desenvolvem actividades conjuntas (Bairrão & Tietze, 1995).

Pode também pensar-se na implementação de alguns programas de intervenção, com estratégias e procedimentos que assegurem a transição e o ajustamento suave

das crianças à escola e as envolva nas actividades iniciadas pelo pré-escolar. Um programa de transição efectivo deve promover uma experiência positiva e preparar os pré-escolares para os desafios e as exigências da escola. Para tal, é importante que sejam incluídos na sua concepção alguns elementos-chave - *continuidade programática entre os dois níveis educativos*, garantindo que não existem diferenças qualitativas entre os programas ministrados no pré-escolar e na escola, que rompam com o processo de aprendizagem; *comunicação entre os membros do pré-escolar e da escola*, facilitando a partilha de informações e um trabalho colaborativo antes e depois da transição; *preparação gradual das crianças* para os desafios e exigências escolares, antes e depois da transição; *preparação antes do início do 1º ano de escolaridade*, ou seja, experiências em primeira mão das novas situações, antes delas começarem a sério, permitem às crianças ter tempo para falar dos seus sentimentos com adultos sensíveis que os preparem para os desafios que vão enfrentar; *actividades focadas nas crianças antes de começar a escola*, como as visitas de educadores e professores ou das crianças ao pré-escolar suportam a continuidade das relações; o *envolvimento dos pais* é fundamental, pois trará benefícios para as crianças e desperta a sensação de envolvimento dos pais na educação das suas crianças, promovendo o próprio processo de transição (Margetts, 2002).

Fabian e Dunlop (2007) apresentam um conjunto de iniciativas bem-sucedidas (estudos e programas) ao nível da transição entre o pré-escolar e o 1º ano, em vários países do mundo - Escócia, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Estados Unidos da América, Canadá, Colômbia, Austrália, Botswana, Nepal, Jamaica, Índia, Quênia, Zanzibar, Uganda, Guiana, Paquistão, Cambodja, Mali - e o *Step by Step Transition - Primary School Program* implementado em cerca de 30 países do Centro-Leste Europeu e da Comunidade dos Estados Independentes. Na impossibilidade de aqui se apresentarem todos estes trabalhos e os seus resultados, considera-se que a leitura e a análise das várias iniciativas e evidências empíricas descritas neste documento poderão ser um ponto de partida muito relevante para a reflexão sobre novas práticas de intervenção nesta transição, mesmo que numa lógica mais preventiva. A grande maioria destes trabalhos incluem não apenas as crianças, mas também os vários agentes educativos implicados no processo de transição (educadores, professores, pais), sendo muitos implementados pelos Governos locais ou por ONG's. Para além disso, estas iniciativas centram-se na ligação objectiva entre os dois níveis educativos, incluindo visitas das crianças aos espaços e actividades práticas que os ligam.

Noutro ângulo, os recentes esforços para promover a preparação para a escola de

crianças que crescem em situações de pobreza têm-se centrado sobre uma melhoria do conteúdo educacional dos programas do pré-escolar, procurando potenciar a aquisição dos elementos-chave da alfabetização (tais como a identificação das letras e a sensibilidade fonémica), fortes preditores da realização escolar (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Neste contexto, enquadra-se o programa *Head Start*, com vista à diminuição das disparidades socioeconómicas na preparação das crianças para a escola (Bierman et al., 2008; Ramey, Lanzi, Phillips & Ramey, 1998).

Resumindo, as Direcções das escolas, o seu *staff* e as famílias deverão compreender os factores que influenciam a adaptação das crianças à escola e a importância de um programa de transição cuidadosamente definido e planeado. Estratégias práticas podem ser, então, desenvolvidas para ajudar as crianças no seu processo de ajustamento ao primeiro ano de escolaridade, promovendo a continuidade entre a escola e as experiências anteriores das crianças. Os programas de transição devem, portanto, assegurar a preparação gradual das crianças através de múltiplas oportunidades para a visita à nova escola antes do seu início, a continuidade do grupo de pares, das expectativas relativas aos ambientes físicos, dos currículos e da colaboração e comunicação (existente) entre todos os agentes educativos implicados neste processo. A partir das experiências anteriores das crianças, as vivências escolares devem ser adaptadas para minimizar as mudanças e discontinuidades. Só assim o ser humano pode evoluir e continuar a prosperar (Margetts, 1999).

# **Parte II**

## **Estudo Empírico**



# Capítulo I.

## Metodologia

### 1.1. Objectivos da Investigação

Findo o enquadramento teórico desta investigação, a Parte II desta Dissertação diz respeito ao estudo empírico e à sua respectiva concretização. Antes das questões metodológicas propriamente ditas, importa apresentar os objectivos gerais que nortearam o desenvolvimento deste estudo.

De forma geral, pode dizer-se que a presente investigação procura responder à seguinte questão: *“Como é que as crianças perspectivam e vivenciam o Processo de Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do Ensino Básico?”*, através da realização e análise de entrevistas a crianças desses níveis educativos, seguindo um guião semiestruturado e construído propositadamente para este estudo. Para responder à questão proposta, foram formulados quatro grandes objectivos:

1. Conhecer as concepções e perspectivas que as crianças do Pré-Escolar/1º Ano do Ensino Básico têm do que é/foi o Pré-Escolar;
2. Estudar as concepções e perspectivas que as crianças do Pré-Escolar/1º Ano do Ensino Básico têm do que será/é a Escola;
3. Compreender as expectativas, pensamentos e vivências aliadas ao momento da Transição, por parte das crianças, de ambos os níveis educativos;
4. Analisar os sentimentos das crianças, de ambos os níveis de ensino, associados ao Pré-Escolar e à Escola, bem como ao momento da Transição (os primeiros dias de escola).

Pretende-se que a resposta a estes objectivos seja um bom ponto de partida para que se possam ir definindo objectivos mais específicos (quer ao longo desta Dissertação quer para futuras investigações nesta área), que foquem o valor e a importância desta transição, promovendo o processo educativo e de desenvolvimento das crianças. Espera-se, assim, diminuir o fosso (ainda vincado) entre o pré-escolar e o 1º ano do ensino básico, diminuindo a intensidade do salto no “trampolim” de que se falava na Introdução desta investigação e suavizando o processo de transição, assegurando que as crianças dão passos confiantes rumo ao futuro.

## 1.2. Enquadramento Metodológico

Inicialmente ir-se-á olhar ao ponto da situação relativo à dicotomia paradigmática entre o “quantitativo” e o “qualitativo”, procurando mostrar que nenhuma é superior/inferior à outra, mas que se podem completar, como é visível nesta Dissertação. Abordar-se-á teoricamente a temática da entrevista no contexto da investigação qualitativa, bem como a importância e as dificuldades de “*ouvir as crianças*”, ou seja, de entrevistar este grupo específico da população. Em seguida, irá articular-se esta informação precedente com a apresentação do estudo exploratório e a construção da versão final do guião de entrevista utilizado. Antes dos procedimentos de recolha e análise dos dados serão apresentados os participantes desta investigação. Finalmente, a fechar este capítulo, far-se-á alusão aos cuidados éticos e deontológicos do presente estudo.

A orientação metodológica das ciências sociais e comportamentais, dominante e relativamente inquestionável durante grande parte do século XX, foi a perspectiva quantitativa e o seu paradigma positivista associado. Os métodos quantitativos podem ser simples e parcimoniosamente definidos como as técnicas relacionadas com a recolha, análise, interpretação e apresentação de elementos numéricos. As questões de investigação, nesta abordagem, guiam os estudos visando aspectos desconhecidos de um determinado fenómeno, enquanto as hipóteses permitem aos investigadores fazer previsões (baseadas na teoria, investigações anteriores ou algum outro racional) sobre as relações entre os fenómenos sociais antes da condução do estudo. A análise (numérica) dos dados recorre a teorias que possibilitam a simples descrição do fenómeno em estudo ou a análise das diferenças significativas entre grupos ou variáveis (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Todavia, a partir dos anos 60 do século XX, a dominância tradicional dos métodos quantitativos, bem como a forma de concretizar a investigação empírica nas ciências sociais foram desafiadas (Johnson & Cristensen, 2010; Punch, 2005). As rupturas nos paradigmas científicos estão ligadas à impossibilidade de uma perspectiva dominante compreender e explicar novos conhecimentos, requerendo uma reformulação ao nível dos quadros conceptuais que os possam suportar (Fernandes & Maia, 2001). Esta questão surge aliada a um maior crescimento no interesse pelas metodologias qualitativas, provocando uma cisão entre os investigadores que partilham de um e de outro pólo investigativo (Johnson & Cristensen, 2010; Punch, 2005). As discussões entre si não se centram meramente em torno das questões da utilização ou da evasão

da aritmética e dos números nos estudos, mas procuram contrariar os princípios positivistas, as condições experimentais/laboratoriais de investigação e as particularidades dos métodos quantitativos. Os críticos argumentam que, devido a essas falhas, o paradigma quantitativo estaria a fornecer-nos uma imagem limitada e distorcida dos fenómenos (McGrath & Johnson, 2003).

Em contrapartida, os desenvolvimentos mais recentes da investigação qualitativa tendem a assumir uma posição epistemológica não positivista, recorrendo a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal ou visual, não convertido em pontos ou escalas numéricas, nem visto como um retrato da realidade externa objectiva (Fernandes & Maia, 2001). Estes métodos podem ser simples e parcimoniosamente definidos como as técnicas associadas à recolha, análise, interpretação e apresentação de informação narrativa. Os defensores desta perspectiva subscrevem a abordagem construtivista e as suas variantes, ou seja, acreditam que os investigadores constroem, individual e colectivamente, o significado dos fenómenos em estudo (Teddlie & Tashakkori, 2009). Este posicionamento suporta-se na crença de que não existe produção de conhecimento independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve integrar e assumir na sua produção científica a sua subjectividade, sendo que os próprios relatos seguem regras e tradições, sem isenção total de valores (Fernandes & Maia, 2001). A pesquisa qualitativa é, então, um processo cuidadoso e rigoroso de inquérito sobre aspectos do mundo social, produzindo declarações formais ou estruturas conceptuais que nos facultam novas formas de compreender o mundo e a utilidade do conhecimento para quem trabalha os domínios da aprendizagem e a adaptação às pressões e exigências da realidade (McLeod, 2001). Tem como principais objectivos a descrição, exploração e descoberta dos fenómenos, examinando a amplitude e profundidade dos mesmos (Johnson & Cristensen, 2010), ou seja, os métodos qualitativos são seleccionados quando é requerida uma compreensão mais detalhada do processo ou da experiência, quando mais informação é necessária para determinar a natureza exacta do assunto que está a ser investigado ou quando a única informação disponível é não-numérica (Bazeley, 2007). Para além disso, a abordagem qualitativa abrange, actualmente, um campo transdisciplinar, compreendendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou *multiparadigmas* de análise e adoptando *multimétodos* de investigação para o estudo de um fenómeno, visando encontrar o sentido do mesmo e os significados que os sujeitos lhes atribuem (Chizzotti, 2003).

Desta forma, em termos psico-educativos defende-se uma perspectiva mais dinâmica, fenomenológica, relacionada com a história individual e os seus contextos. Este estudo só poderá ser feito recorrendo aos sujeitos ou grupos implicados nas situações, sendo importante conhecer os seus sistemas de crenças e valores, de comunicação e relação, bem como as suas representações. Assim se explica a relevância atribuída aos métodos mais qualitativos que quantitativos, mais holísticos e ideográficos que “manipulativos” e nomotéticos (Almeida & Freire, 2003). Por seu lado, no âmbito da Psicologia, o percurso da investigação psicológica cedeu tradicionalmente à sedução das abordagens quantitativas, procurando aproximar-se dos critérios de “cientificidade” das ciências naturais. Atendendo aos últimos anos, percebe-se que a investigação qualitativa tem recebido uma aceitação crescente e um maior reconhecimento por parte de investigadores em diferentes áreas de conhecimento psicológico. Pesem as tradições quantitativas, na Psicologia a recolha de dados qualitativos parece não ser algo novo, sendo o mais inovador a valia e o tratamento que estes dados têm merecido. Se o objecto de estudo da Psicologia é o comportamento humano, não pode o investigador menosprezar a importância dos dados qualitativos que se relacionam com a experiência, o discurso ou a história, mais com palavras do que com dígitos (Fernandes & Maia, 2001).

Ainda assim, comparar estas duas tradições paradigmáticas no contexto da ciência contemporânea é um processo sensível, sobretudo porque muitos académicos reagem defensivamente e de modos exagerados às críticas ou percepções incompreendidas dos seus pressupostos, objectivos e práticas. Esta incompreensão aumenta quando as etiquetas “quantitativo” e “qualitativo” servem para fazer um trabalho pobre de captura das reais diferenças entre ambas. Parece bastante extremada, de facto, esta visão, pois tanto a abordagem quantitativa recorre a palavras para a sua interpretação, como a perspectiva qualitativa faz uso, frequente, de informações numéricas e de dados quantitativos (Mahoney & Goertz, 2006).

A investigação qualitativa não deve ser vista como superior à quantitativa, mas sim como uma alternativa de que os investigadores podem dispor, sendo que as várias metodologias facultam a oportunidade de responder a questões de investigação diferentes, tendo consciência que a escolha de vários métodos origina formas de conhecimento diferentes. Ao contrário da defesa de uma exclusividade metodológica, o panorama actual da investigação permite escolher, sabendo que não há um método universal ou que algum discurso seja privilegiado. Estas metodologias não são necessariamente incompatíveis, podendo mesmo ser conciliadas em diferentes

momentos dos processos de investigação, obedecendo a princípios de validação específicos (Fernandes & Maia, 2001). Assim, não esquecendo a divisão paradigmática que ainda vai resistindo, observa-se, nos últimos anos, um significativo avanço na investigação dos métodos mistos, ou seja, observa-se uma considerável compreensão do modo como as abordagens quantitativas e qualitativas podem ser conjugadas (Bryman, 2006, 2007; Creswell, 2009; Johnson & Christensen, 2010; Palinkas et al., 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009).

### ***A Entrevista no Panorama dos Métodos Qualitativos***

As entrevistas assumem-se como um método proeminente nas ciências sociais, sendo indubitavelmente o mais comumente usado na recolha de dados em estudos qualitativos (King & Horrocks, 2010). São uma ferramenta quase infinitamente flexível para a investigação, porém requerem uma abordagem muito sistemática de recolha de dados, análise e descrição, que permita maximizar a hipótese de encontrar conclusões significativas, válidas e fidedignas (Breakwell, 2006). A sua amplitude vai desde entrevistas não estruturadas (em que há um plano geral de questionamento, mas não um conjunto sequenciado de perguntas com determinados vocábulos), até às entrevistas estandardizadas (nas quais o entrevistador coloca as questões na ordem e exactamente com as mesmas palavras escritas, preparadas com antecedência). No meio destes dois extremos existem ainda as entrevistas semi-estruturadas, reportando-se a guiões que listam, na forma de tópicos e questões, os assuntos a abordar, permitindo ao investigador ser mais flexível, informal e conversacional, bem como adaptar o estilo da entrevista, a sequência e a ordem das questões para cada entrevistado (King & Horrocks, 2010; Rubin & Babbie, 2010). Para além disso, esta técnica envolve a interacção ou o intercâmbio directo, normalmente verbal, entre o investigador e o(s) participante(s) do estudo, embora este processo não tenha de acontecer, necessariamente, face a face (Breakwell, 2006).

Esta técnica pode ser utilizada em qualquer momento do processo de investigação - nas fases iniciais, para identificar as áreas ou assuntos que necessitam de mais exploração; na parte do estudo piloto e de validação de outros instrumentos; como principal veículo da recolha de dados ou, uma vez compilados os resultados, para verificar se as nossas interpretações de outro tipo de dados fazem sentido para os participantes envolvidos (Breakwell, 2006).

Não obstante, existem algumas classes de indivíduos difíceis de entrevistar, como acontece com as crianças. Neste caso, é preciso alguns cuidados especiais, de modo

a que não se sintam inferiores ou com menos poder que os adultos (entrevistadores), se concentrem na tarefa que lhes está a ser solicitada e se tenha a certeza de que compreenderam o processo e as questões colocadas (Breakwell, 2006). Ainda assim, ouvir as crianças, reconhecendo o direito a serem ouvidas, atender às suas opiniões e experiências, sobre os assuntos que lhe dizem directamente respeito é fundamental (Clark, 2008). A tomada de consciência da criança como cidadã e membro activo do processo de investigação baseou-se numa mudança de paradigma, entre uma abordagem em que as crianças são vulneráveis (incapazes) e imaturas (por falta de competências psicológicas e de linguagem) para uma perspectiva que as coloca como actrizes sociais competentes, em matéria de investigação (Folque, 2010). Daqui pode variar a compreensão das prioridades, interesses e preocupações das crianças, bem como a forma de se sentirem (Clark, 2008).

Para Folque (2010), entrevistar crianças traz desafios e recompensas especiais. Os primeiros incluem o *design* de formas inovadoras de investigação, onde as crianças se envolvem propositadamente com o investigador, sentem-se livres para expressar as suas próprias opiniões ou ideias e não são colocadas em situações nas quais se preocupam com a tentativa de encontrar o propósito de uma questão ou actividade, ou ainda em que tenham de responder aos intuítos, frequentemente implícitos, dos adultos/investigadores. Já as segundas podem incluir a capacidade das crianças para fornecerem contribuições sérias para a nossa compreensão dos seus pontos de vista e o facto de serem a única forma de ler e entender os seus contextos de vida. Entrevistar crianças é, então, um modo de aceder às suas opiniões e experiências, uma estratégia de investigação que tem desafiado os pesquisadores e profissionais em termos metodológicos, mas também lhes proporciona uma valiosa visão sobre o processo educacional (Folque, 2010).

Especificamente, nesta investigação pretendeu-se valorizar os aspectos acima mencionados, recorrendo-se a uma abordagem qualitativa do fenómeno da transição escolar em causa, enfatizando a perspectiva das próprias crianças através de uma entrevista semiestruturada.

### **1.3. Estudo Exploratório**

Atendendo às diversas pesquisas bibliográficas e aos resultados das investigações; à consulta de alguns profissionais implicados no processo de transição em estudo (educadores e professores do 1º ciclo); ao parecer de alguns investigadores e de algumas crianças, obteve-se uma primeira versão do que seria o nosso instrumento

final. Esta primeira versão, um guião de entrevista semi-estruturado, procurava averiguar as expectativas, vivências e experiências do processo de transição nas crianças de ambos os níveis, sendo constituído por quatro grandes temas. O primeiro centrava-se sobre “*O Pré-Escolar*”, com questões ligadas às suas funções, actividades e aprendizagens, bem como ao papel do educador e aos sentimentos nutridos neste nível. O segundo tema, versava as mesmas questões, mas desta vez virando-se para “*A Escola*”, atendendo ao papel do professor e aos sentimentos expectáveis ou vividos na escola. Um terceiro tema, talvez o núcleo do trabalho, procurava abordar “*A Transição*” propriamente dita - questões sobre como ia ser/foi a transição, os pensamentos aliados à transição, as diferenças/semelhanças expectáveis/sentidas entre os dois espaços, os conhecimentos necessários para enfrentar a mudança, a hipótese de escolha entre transitar/não transitar e os sentimentos acerca deste processo foram tidos em conta. Finalmente, num quarto tema, sobre “*Crescimento e Desenvolvimento*”, pretendia-se averiguar se a criança percepcionava a entrada na escola como um factor de crescimento e que razões apontavam para a sua resposta.

Esta versão experimental foi aplicada a quatro crianças (duas a frequentar o último ano de pré-escolar e outras duas no 1º ano do ensino básico) com os seguintes objectivos: verificar a extensão da entrevista (principalmente para se ter uma ideia do tempo necessário e o nível de concentração/atenção das crianças durante a entrevista); analisar a adequação da linguagem; atender à congruência das várias questões e verificar se alguma colocava dúvidas/dificuldades na sua resposta; averiguar se o guião respondia aos objectivos do trabalho.

Após a realização das entrevistas piloto supracitadas, verificou-se a necessidade de realizar algumas alterações no guião de entrevista, tanto em termos da redacção das perguntas, como da organização do referido guião.

Inicialmente optou-se por uniformizar os dois primeiros temas. No guião, para as crianças do pré-escolar, a questão relativa à eventual indução de expectativas por parte de terceiros sobre a escola e o processo de transição passou do segundo para o terceiro tema. Admitiu-se que seria mais proeminente esta questão quando já se fala de transição do que enquanto ainda estamos a averiguar a perspectiva das crianças sobre os dois níveis de ensino. Incorporou-se, ainda, no final do segundo tema uma questão relativa à forma como estas pensam vir a sentir-se na escola.

No terceiro tema, optou-se por iniciar como uma questão relativa à forma como as crianças pensavam vivenciar/vivenciaram o processo de transição, ou melhor, de que modo pensavam sentir-se ou se sentiram nos primeiros dias de escola. No guião do

pré-escolar incluiu-se uma nova questão “O que gostarias de fazer na escola que depois não vais poder fazer?”, simplificou-se a última (para a criança optar, caso o pudesse fazer, entre o pré-escolar e o 1º ano e que razões aponta para preferir um nível), bem como se procedeu à reorganização das perguntas e a alguns ajustes na sua linguagem. Por sua vez, no guião para os alunos do 1º ano, reorganizou-se também este terceiro tema, tanto ao nível da sua estruturação, como da forma como as questões estavam redigidas.

O último tema até então definido foi eliminado, sendo a questão sobre o crescimento/desenvolvimento introduzida no tema anterior sobre a transição. Não se afigurou como pertinente a existência de um tema com apenas uma pergunta relativa a um assunto que é tratado anteriormente, até porque a questão em causa apenas procura operacionalizar a perspectiva das crianças relativamente à transição e ao seu desenvolvimento, algo que acaba por ser transversal, mesmo que de forma implícita, a todo o trabalho aqui desenvolvido.

Finalmente, merece especial atenção a forma como foram avaliados os diversos sentimentos, ou seja, reformulou-se a avaliação dos sentimentos ao longo de todo o guião. No decorrer do estudo exploratório percebeu-se que questionar as crianças apenas com “Como é que te sentes no pré-escolar?” seria insuficiente, pois conduziria a respostas pouco esclarecedoras, e, muito frequentemente, do tipo “sinto-me bem”. Posteriormente, tornou-se difícil voltar a perguntar às crianças o que é que isso significa, sendo que elas próprias sentiam dificuldades em explicá-lo e em exprimir os diversos sentimentos. Na tentativa de ultrapassar estas dificuldades, recorreu-se a um conjunto de cartões simbolizando os sentimentos (Anexo III, p. 215), a partir da “Família dos Sentimentos”, apresentada por Paulo Moreira (2009). Dada a grande quantidade de sentimentos que fazem parte da mesma, optou-se por seleccionar alguns (14), sondando previamente algumas crianças e atendendo a alguns critérios: facilidade de interpretação por parte das crianças, equilíbrio entre sentimentos positivos e negativos (exemplo: triste/contente) e o respeito pelo género sexual (exemplo: surpreendido/surpreendida).

#### **1.4. Guião Final de Entrevista**

Partindo do estudo exploratório referido e das indicações por ele fornecidas, concebeu-se a versão final da entrevista. O instrumento final (Anexo II, p. 205) era, então, composto por duas partes (tal como o exploratório) - uma primeira ficha breve de recolha e caracterização sociodemográfica - anos de frequência do pré-escolar;

idade; sexo; composição do agregado familiar; profissões/habilitações literárias dos pais e/ou do encarregado de educação; número, idade e nível de escolaridade dos irmãos (dados indicados pelas docentes dos alunos ou pelos seus pais/encarregados de educação) - e uma segunda parte com a entrevista propriamente dita.

Com efeito, o guião de entrevista final era constituído por três temas, derivados do estudo exploratório, com as devidas alterações já referidas. O *Tema 1 - O Pré-Escolar* era formado por cinco questões, visando apreender as concepções, actividades e aprendizagens realizadas no pré-escolar, o papel do educador e os sentimentos vivenciados neste nível. O *Tema 2 - A Escola* tem exactamente os mesmos objectivos, mas desta feita atendendo à escola e ao papel do professor. O *Tema 3 - A Transição* funciona como o foco de principal interesse deste trabalho. Pretendeu-se averiguar, inicialmente, os sentimentos aliados ao momento da transição, os pensamentos sobre a mesma e investigar eventuais expectativas criadas sobre este processo, induzidas por outras pessoas, independentemente de quem seja. Ainda neste tema, tentou-se saber as semelhanças/diferenças (continuidades/descontinuidades) existentes entre os dois níveis de ensino, os pré-requisitos/conhecimentos necessários para enfrentar a entrada na escola, as actividades que as crianças gostavam que as acompanhassem (ou tivessem acompanhado) na transição e ainda perceber o porquê de preferirem ficar no pré-escolar ou ir para a escola. Finalmente, as crianças eram questionadas sobre se a entrada na escola as fará/teria feito crescer, bem como de que modo ocorreu verdadeiramente esse processo, incluindo as primeiras actividades/aprendizagens realizadas (esta última questão era apenas colocada às crianças do 1º ano, uma vez que só elas tinham experimentado a transição). Lembra-se que foram utilizados os cartões com os sentimentos para averiguar os sentimentos (Anexo III, p. 215).

O guião de entrevista para as crianças do pré-escolar e para os alunos do 1º ano era semelhante, embora devidamente adaptado - enquanto para as primeiras se fala ainda em expectativas, para as segundas já se fala em vivências, pois já passaram pelo processo de transição. Na Tabela 1 apresenta-se a organização do guião final desta investigação, com os temas gerais de trabalho e as respectivas questões<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dado que os guiões de entrevista, para as crianças de ambos os níveis educativos, eram muito semelhantes, a Tabela 1 apresentada diferencia as perguntas necessárias, através do seguinte código: *PE* (perguntas colocadas às crianças do pré-escolar); *E* (perguntas colocadas às crianças da escola).

Tabela 1

*Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista*

Tema	Questões
<p><b>I. O Pré-Escolar</b></p>	<p>1. Para que serve o pré-escolar?                  2. O que se faz no pré-escolar?                  3. O que se aprende no pré-escolar?                  4. Para que serve o/a educador/a?                  5. Agora vamos falar sobre como te sentes (PE) / sentias (E) no pré-escolar.</p> <p>5.1. Primeiro vou mostrar-te uns cartões com uns desenhos e queria que me disseses qual é o sentimento que está no desenho. Eu ajudo-te ...</p> <p>(PE) 5.2. Agora queria pedir-te para escolheres de todos estes cartões aqueles que mostram a forma como te sentes no pré-escolar. Podes escolher mais do que um.</p> <p>(E) 5.2. Agora queria pedir-te para escolheres de todos estes cartões aqueles que mostram a forma como te sentias no pré-escolar. Podes escolher mais do que um.</p>
<p><b>II. A Escola</b></p>	<p>6. Para que serve a escola?                  7. O que se faz na escola?                  8. O que se aprende na escola?                  9. Para que serve o/a professor/a?                  10. Lembras-te dos cartões que vimos há bocado?</p> <p>(PE) 10.1. Queria pedir-te para escolheres aquele que mostra a forma como pensas que te vais sentir na escola. Podes escolher mais do que um.</p> <p>(E) 10.1. Queria pedir-te para escolheres aquele que mostra a forma como te sentes na escola. Podes escolher mais do que um.</p>
<p><b>III. A Transição (PE)</b></p>	<p>11. Pensas que te vais sentir logo assim quando fores para a escola?                  11.1. Consegues escolher, pelos cartões que temos estado a utilizar, a forma como pensas que te vais sentir? Podes escolher mais do que um.</p> <p>12. Já pensaste como vai ser quando fores para a escola?                  12.1. O que pensaste?</p>

	<p>13. Alguém te falou sobre o que se faz ou como vai ser a escola?</p> <p>13.1. O que disseram?</p> <p>14. O pré-escolar é diferente da escola?</p> <p>14.1. O que vai ficar igual?</p> <p>14.2. O que vai mudar?</p> <p>15. O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?</p> <p>16. O que gostarias de fazer na escola que depois não vais poder fazer?</p> <p>17. Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano?</p> <p>17.1. Porquê?</p> <p>18. Sentes que entrar na escola te vai fazer ficar mais crescido?</p> <p>18.1. Porque pensas isso?</p>
<p><b>III. A Transição</b> (E)</p>	<p>11. Sentiste-te logo assim quando entraste para a escola?</p> <p>11.1. Consegues escolher, pelos cartões que temos estado a utilizar, a forma como te sentiste quando entraste na escola? Podes escolher mais do que um.</p> <p>12. Já pensavas como ia ser quando viesses para a escola?</p> <p>12.1. O que pensavas?</p> <p>13. Alguém te falou sobre o que se faz ou como ia ser a escola?</p> <p>13.1. O que disseram?</p> <p>14. O pré-escolar é diferente da escola?</p> <p>14.1. O que ficou igual?</p> <p>14.2. O que mudou?</p> <p>15. O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?</p> <p>16. O que gostarias de fazer na escola que agora já não pode fazer?</p> <p>17. Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano?</p> <p>17.1. Porquê?</p> <p>18. Sentes que entrar na escola te fez ficar mais crescido?</p> <p>18.1. Porque pensas isso?</p> <p>19. Como foram os primeiros dias de escola?</p>

## 1.5. Participantes

Os participantes de uma investigação são as fontes de dados para a mesma, logo torna-se indispensável a sua caracterização para podermos interpretar correctamente os posteriores resultados (Santos, 2005). Dada a impossibilidade de trabalhar com

todo o universo que a população da investigação abrange (Almeida & Freire, 2003), torna-se necessário retirar da população uma amostra de trabalho. Assim sendo, os mesmos foram seleccionados por um critério de *conveniência* - bastante utilizado em Psicologia devido à sua facilidade na execução do projecto, abarcando os sujeitos mais acessíveis ao investigador (Santos, 2005) - seleccionando-se, depois, as crianças a partir das autorizações prévias e da sua disponibilidade. Estas opções justificam-se pelo facto de, no ano lectivo 2009/2010, ano a que se reporta este estudo, ter realizado o meu Estágio Curricular no Agrupamento de Escolas Nº 1 de Évora e, por isso, ser mais acessível recolher os dados dentro de instituições educativas do mesmo. Estiveram, envolvidas duas instituições do Agrupamento mencionado, procurando-se que os participantes apresentassem um nível sociocultural médio, aumentando o nível de homogeneidade da amostra em estudo.

Participaram 37 crianças, 21 (57%) do sexo masculino e 16 (43%) do sexo feminino, sendo que 12 (32%) frequentavam o último ano de pré-escolar e 25 (68%) eram alunos do 1º ano (ver Tabela 2).

Tabela 2

*Distribuição dos participantes por nível educativo e sexo*

Nível Educativo	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	Total	%	N	%
Pré-Escolar	7	33%	5	31%	12	32%
1º Ano do E. B.	14	67%	11	69%	25	68%
Total	21	100%	16	100%	37	100%
% Total	57%		43%		100%	

## 1.6. Procedimentos

A realização de qualquer investigação científica é sequenciada por diversas etapas, podendo surgir, frequentemente, dificuldades para ultrapassar algumas delas. Tradicionalmente, estes obstáculos passam pelo desconhecimento/não familiaridade com os métodos e técnicas empregues, principalmente, ligados ao momento de análise dos dados, um dos pontos nevrálgicos de um estudo. Neste sentido, a escolha do método ou da técnica para a sua realização deve ser feita com cautela, permitindo a captação e exploração de toda a riqueza e complexidade dos dados recolhidos (Campos, 2004).

### **1.6.1. Procedimentos de Recolha de Dados**

Para a concretização deste estudo foram solicitadas as devidas autorizações às instâncias superiores. Foi contactada a Direcção do Agrupamento de Escolas Nº 1 de Évora, na pessoa da sua Directora, com o intuito de obter a autorização para a recolha de dados em crianças/alunos de instituições educativas que estivessem sob a sua alçada. Posteriormente, nas reuniões de avaliação do 2º Período, a investigação foi apresentada aos pais/encarregados de educação, bem como lhes foi solicitado que assinassem um documento (Anexo I, p. 199) com a descrição do estudo e os respectivos cuidados éticos/deontológicos, autorizando a eventual participação do seu educando na investigação.

Obtidas as referidas autorizações, realizaram-se as entrevistas, entre Maio e Julho de 2010 (optou-se por fazer primeiro as entrevistas aos alunos do 1º ano e depois às crianças do pré-escolar). Este processo foi realizado individualmente, sempre numa sala anexa àquela onde decorriam as actividades lectivas. Inicialmente era explicado a cada criança o objectivo do estudo, bem como o seu carácter anónimo, confidencial e, acima de tudo, voluntário (três crianças do pré-escolar e uma do 1º ano não quiseram participar). Após estas indicações, era-lhes pedida autorização para gravar a entrevista, de modo a facilitar e tornar menos moroso o processo. Desta forma, criado o ambiente empático, desenrolava-se a entrevista. As questões foram colocadas de acordo com o guião, embora com as devidas adaptações a cada criança, existindo a flexibilidade necessária para se redireccionar alguma questão para o objectivo pretendido. Assim, o guião deve ser apenas tomado enquanto isso, pois cada pergunta pode não ter sido formulada exactamente da forma como nele consta.

Nas questões sobre os sentimentos, os cartões eram dispostos aleatoriamente em cima da mesa e, à medida que a criança os ia seleccionando para responder às perguntas, iam sendo destacados dos outros, de forma a facilitar a sua identificação e a própria expressão das razões da sua escolha (os cartões eram preparados previamente, atendendo ao facto do entrevistado ser rapaz ou rapariga). Sempre que as crianças evidenciavam alguma dificuldade na interpretação de um determinado sentimento, era-lhes perguntado o que pensavam ser o seu significado e, posteriormente, o entrevistador dava-lhes alguns exemplos de situações em que eventualmente se aplica o sentimento em causa, atendendo à apresentação de Moreira (2009) da “Família dos Sentimentos”. Todo este processo decorria de forma dialogada, incentivando e valorizando-se as respostas das crianças.

Cada entrevista durou entre 15 a 30 minutos aproximadamente, dependendo do

tipo de respostas dadas e da necessidade de reformular algumas questões, principalmente com as crianças do pré-escolar (com mais timidez e dificuldade em responder).

### **1.6.2. Procedimentos de Análise de Dados**

Após a recolha de todas as entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição das mesmas. Seguidamente, as entrevistas, em formato digital, foram importadas para o *software QSR NVivo 7*, onde se procedeu ao processo de análise de conteúdo. As entrevistas foram, segmentadas tendo em conta os temas, as questões e os objectivos de cada uma. As categorias foram formuladas tendo em conta as unidades de significado traduzidas pelas respostas das crianças, seguindo um critério de registo centrado na presença das verbalizações que fazem parte de uma determinada categoria (ou seja, uma criança pode ter apresentado duas vezes a mesma resposta, mas por outras palavras, sendo apenas contabilizada uma verbalização). Depois de analisada a vertente qualitativa, procedeu-se à análise das frequências quantitativas, em cada uma das categorias.

Nesta fase, foi excluída uma entrevista de uma criança de 1º ano, pois não tinha frequência de pré-escolar (uma das condições do estudo).

#### ***Análise de Conteúdo***

No processo de análise de dados nas investigações qualitativas deve estar incluída obrigatoriamente uma perspectiva multifacetada sobre os dados, sobretudo devido ao seu cariz polissémico e à pluralidade de significados atribuídos aos mesmos (Campos, 2004). Nesse sentido, o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação empírica realizada pelas ciências sociais e humanas tem vindo a aumentar (Vala, 2003), sobretudo porque permite tratar, de forma metódica, diversas informações e testemunhos com um determinado grau de profundidade e complexidade (Quivy & Campenhoudt, 1995/2008). Tem sido utilizada nos diversos campos das ciências sociais e humanas, quer em formato exclusivo (como base da investigação), quer conjugada com outros instrumentos (Amado, 2000). Para Bardin (2001) "*l'analyse de contenu apparaît comme un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages.*" (p. 42).

Em todo o caso, como assinala Bardin (2001), esta perspectiva não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo, isto é, esta técnica não pode servir apenas a "*descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da*

*comunicação*” (Berelson, citado por Vala, 2003, p. 103), pois a meta desta técnica é “*l’inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l’aide d’indicateurs (quantitatifs ou non).*” (Bardin, 2001, p. 43). Krippendorff (citado por Vala, 2003) acrescenta a esta definição as condições de validade e replicabilidade dos dados para o seu respectivo contexto. De facto, a finalidade da análise de conteúdo passa por efectuar inferências, a partir de uma lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Os dados já se encontram dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos, o analista coloca-os num novo contexto que estrutura, com base nos objectivos e objecto da investigação; e para proceder a inferências a partir dos dados, recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista arquitectar um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias condições dessa produção. Digamos que é o processo de desmontagem de um discurso e da produção de um novo através de um processo de localização-atribuição de traços significativos, consequência de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Vala, 2003).

Enquanto metodologia científica, a análise de conteúdo deve seguir um conjunto de passos que lhe atribuem o rigor e a validade necessária, pelo que requer treino, persistência e experiência do investigador (Amado, 2000). Como tal, Bardin (2001) menciona que esta técnica de análise de dados se deverá organizar em torno de três pólos cronológicos (seguidos na análise e interpretação dos dados nesta Dissertação): *a) pré-análise* (fase de organização propriamente dita, onde são operacionalizadas e sistematizadas as ideias de partida, de modo a obter um esquema de trabalho preciso, com procedimentos definidos, mas flexível para a introdução de outros); *b) exploração do material* (momento da análise, através de um longo processo de operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das instruções já formuladas); *c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação* (os resultados brutos são tratados de modo a tornarem-se significativos e válidos, se necessário com recurso a operações estatísticas e à sistematização da informação).

O êxito dos pressupostos da análise de conteúdo depende grandemente do processo de codificação, ou melhor, o seu alicerce funda-se na organização de uma grande quantidade de texto em categorias de conteúdo (Hsieh & Shannon, 2005). Depois de estabelecido o quadro teórico de referência e de concluídas algumas leituras que nos

permitem estabelecer as hipóteses e/ou os objectivos de trabalho (Amado, 2000), chegamos ao processo de codificação, ou seja, à transformação sistemática dos dados brutos e à sua agregação em unidades que permitem uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo (Amado, 2000; Bardin, 2001; Vala, 2003). A organização da codificação faz-se em três fases: *i) o “corte”* (escolha das unidades de registo e de contexto a codificar - unidades formais: palavras e frases vs. unidades semânticas: temas ou unidades de informação, por exemplo); *ii) a enumeração* (escolha das regras de codificação, em função das quais se procede à quantificação) e, por fim, *iii) a classificação e a agregação* (escolha das categorias) (Bardin, 2001; Vala, 2003). Por sua vez, Bardin (2001) define o processo de categorização como “*une opération de classification d’éléments constitutifs d’un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d’après des critères préalablement définis.*” (p. 150), cuja finalidade é simplificar a complexidade da realidade de modo a estabilizá-la, identificá-la, ordená-la ou atribuir-lhe um sentido (Vala, 2003). As categorias são usadas para organizar e agrupar códigos em grupos significativos, funcionando como modelos directamente realçados do texto ou que derivam da análise completa da informação recolhida (Hsieh & Shannon, 2005), podendo ser construídas *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação de ambos (Vala, 2003). Definem-se como grandes enunciados que abrangem um número variável de unidades de registo, consoante o seu grau de intimidade ou proximidade, exprimindo significados e elaborações importantes que atendem aos objectivos do estudo e criam novos conhecimentos (Campos, 2004). Existem boas e más categorias, sendo que um conjunto das primeiras deverá ter as seguintes qualidades (Bardin, 2001):

*a) Exclusão mútua* - cada elemento não pode estar afecto a mais do que um caso, ou seja, as categorias devem ser construídas para que nenhuma unidade de registo seja susceptível de pertencer a duas ou mais categorias;

*b) Homogeneidade* - o princípio anterior depende deste, pelo que um sistema de categorias deve fazer referência a um único tipo de análise;

*c) Pertinência* - uma categoria é considerada pertinente se se adaptar ao material de análise em causa e se relacionar com o quadro teórico-conceptual retido. O sistema de categorias deve reflectir as intenções do investigador, os objectivos da análise e/ou corresponder às características das mensagens;

*d) Objectividade e fidelidade* - o organizador da análise deve definir claramente as variáveis que irá trabalhar, bem como clarificar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria. Submetendo a análise a vários analistas, estes devem

utilizar a mesma grelha categorial e concretizar o processo do mesmo modo, sendo que distorções relacionadas com a subjectividade dos codificadores à variação dos julgamentos não devem ocorrer se a selecção e definição das categoriais for boa.

e) *Produtividade* - um conjunto de categorias é produtivo se trazer resultados enriquecedores a respeito das inferências, novas hipóteses e em dados fiáveis.

Ao proceder à análise de conteúdo de qualquer material poder-se-á atender, igualmente, a um processo de quantificação simples, analisando as frequências com que “*as palavras ou símbolos chave, os temas maiores, os temas ignorados, os principais centros de interesse*” emergem (Vala, 2003, p. 108). Este processo é de cariz facultativo, ou seja, nem todas análises de conteúdo podem requerer esta abordagem. Ainda assim, em termos gerais, podemos dizer que “*uma análise de conteúdo quantitativa pode tomar três direcções*” (Vala, 2003, p. 117):

a) O tratamento mais simples é a *análise de ocorrências*, envolvendo a determinação do interesse da fonte por diferentes objectos ou conteúdos, ou seja, quanto maior for o interesse da primeira pelos segundos maior será a frequência de ocorrência, no discurso, desses mesmos indicadores (análise utilizada nesta Dissertação);

b) A *análise avaliativa* distingue e contabiliza as unidades de registo que espelham uma determinada atitude (positiva, negativa ou neutra) da fonte de dados relativamente a um certo objecto ou conteúdo. Atendendo à quantificação realizada poderemos perceber o valor que aquele objecto tem para quem o verbaliza;

c) A *análise estrutural* permite inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte implicado na estrutura do discurso da fonte, através de associações ou dissociações estatisticamente significativas entre diferentes unidades do discurso ou entre estas e as variáveis relativas aos sujeitos.

Decorrente destes caminhos, deve-se ainda atender às unidades de enumeração em função da qual se procede à quantificação, podendo estas dividir-se em geométricas e aritméticas. Estas últimas podem ser muito variadas e ter ou não como base as unidades de registo. Permitem contabilizar a frequência de uma determinada categoria, a intensidade da atitude em relação a um determinado objecto, entre outros aspectos. Em todo o caso, a escolha de um sistema de enumeração deve ser explicitado, justificando-se os critérios que permitem estabelecer uma equivalência entre as medidas utilizadas (a frequência de uma determinada categoria) e a inferência sobre o interesse relativo que a fonte confere aos objectos (Vala, 2003).

Finalmente, sem entrar em grandes discussões ou polémicas sobre a validade e

fidelidade deste processo, importa ter em atenção que estas questões se colocam ao longo de todo o processo de uma análise de conteúdo, desde a constituição do *corpus* documental até à selecção das unidades de análise e ao sistema de quantificação. Ao nível da validade interna, Vala (2003) refere que o investigador deverá assegurar-se, principalmente, da exaustividade (todo o material disponível deve estar disponível numa das categorias) e exclusividade (uma mesma unidade de registo só pode ter lugar numa categoria), sem esquecer os pressupostos anteriormente mencionados. Por outro lado, não existem questões específicas na investigação qualitativa ao nível da validade externa, embora o investigador deva assegurar-se e demonstrar aos seus leitores que mede aquilo que pretendia medir, que as categorias estão devidamente definidas e operacionalizadas. Daqui decorre o problema da fidelidade, abordado, frequentemente, na literatura e, também, muito controverso. Embora sejam recomendados vários processos possíveis, o mais comum é o que solicita a dois codificadores, bons conhecedores do sistema de categorias e critérios de análise utilizados, que procedam à categorização aleatória de uma amostra do *corpus* documental em estudo. Embora não fosse o desejável, é de prever que os codificadores possam chegar a diferentes resultados (fidelidade inter-codificadores), mas também que um mesmo codificador não utilize sempre os mesmos critérios de codificação (fidelidade intra-codificadores). Ainda assim, é de ter em atenção que elevados índices de fidelidade não são sinónimo de validade, dado que, na pior das hipóteses, isso apenas pode significar que os codificadores usaram um critério desadequado de classificação (Amado, 2000; Vala, 2003). Bronfenbrenner (1977) refere-se ainda à validade ecológica como a medida em que o ambiente experienciado pelos sujeitos numa investigação científica tem as propriedades que é suposto ou assumido pelo investigador.

### **O Software NVivo na Análise de Conteúdo**

Bardin (2001) mencionava que as novas tendências em matéria de inovação tecnológica acentuariam as possibilidades informáticas do desenvolvimento da análise de conteúdo. Nesse sentido, o NVivo é um *software* informático que permite a concretização deste processo. Nas palavras de Richards (1999), esta ferramenta “*has tools for recording and linking ideas in many ways, and for searching and exploring the patterns of data and ideas. It is designed to remove rigid divisions between "data" and "interpretation" - if this is what the researcher wishes. It offers many ways of connecting the parts of a project, integrating reflection and recorded data.*” (p. 4).

Com efeito, o *Nvivo* suporta a análise dos dados de cinco formas: *i) tratamento dos dados* (para organizar e acompanhar os registos muito desestruturados que fazem parte do projecto); *ii) gerir ideias* (para organizar e fornecer o rápido acesso ao conhecimento conceptual e teórico gerado ao longo do estudo, bem como apoia os dados, mantendo o fácil acesso à fonte de dados ou aos contextos de onde foram recolhidos); *iii) perguntas da consulta* - “query date” (para fazer perguntas simples ou complexas sobre os dados, sendo que o programa nos fornece todas as informações relevantes para determinar a resposta às questões); *iv) modelo gráfico* (para evidenciar casos, ideias ou conceitos que estão a ser construídos a partir dos dados e das relações entre eles, bem como para apresentar as ideias e conclusões desde uma perspectiva visual, como modelos e matrizes); *v) relatório* a partir dos dados (usando o conteúdo da base de dados, as perspectivas e o conhecimento desenvolvido a partir dela e o processo pelo qual esses resultados foram alcançados) (Bazeley, 2007).

Este *software* é particularmente útil na administração e síntese das ideias do investigador, permitindo que se realizem mudanças nos documentos de trabalho, se incluam diferentes informações ou recortes de texto em diferentes categorias ou a mesma informação em várias categorias (Guizzo, Krzimirsky & Oliveira 2003). O programa conta, ainda, com uma espécie de ‘banco de dados’, os chamados *attributes*, onde é possível reunir, por exemplo, informações sócio-demográficas dos entrevistados numa base de dados, sem a necessidade de codificação, ou seja, variáveis categóricas ou numéricas provenientes de um banco de dados externo podem ser importadas e fazer parte dos critérios de busca e filtragem das falas codificadas dos entrevistados (Baumgarten, Teixeira & Lima, 2007). Assim, a substituição do trabalho manual pela operação de programas de computador facilita e agiliza o trabalho de investigação (Guizzo et al., 2003).

Seja qual for a posição analítica adoptada, os excertos de entrevistas devem ser sempre apresentados no contexto em que ocorreram, com a questão que levou à resposta, assim como a conversa que seguiu. Desta forma, os leitores podem ver de que forma o diálogo é co-construído no curso da investigação e, portanto, julgar a confiabilidade da análise (Rapley, 2001).

## **1.7. Cuidados Éticos e Deontológicos**

Na investigação, a questão ética central passa pelo dilema que abrange dois sistemas de valores - 1) a crença no valor e na necessidade da investigação em si

mesma e 2) a crença na dignidade humana, nos seus contextos de vida e o direito à privacidade (Almeida & Freire, 2003). Assumindo que o primeiro aspecto já tem vindo a ser demonstrado ao longo do trabalho e será reforçado ainda na interpretação e conclusões do estudo, é agora o momento de dar uma atenção especial ao segundo factor, isto é, ao conjunto de cuidados éticos e deontológicos que foram tomados:

- Solicitar as devidas autorizações às instâncias superiores;
- Pedir autorização à Direcção do Agrupamento de Escolas N° 1 de Évora para a realização deste estudo, através de um documento explicativo da investigação (Anexo I, p. 199), incluindo a sua importância, os seus objectivos e a forma como as crianças iriam participar. Os responsáveis pelas instituições, de onde foram seleccionados os participantes, deverão conhecer este consentimento da Direcção;
- Assegurar o consentimento informado por parte dos pais e/ou encarregados de educação das crianças participantes, através de um documento onde conste a explicação e os objectivos do estudo, bem como o seu valor para as crianças. Este documento deve ser depois assinado, de modo a autorizar a participação destas no estudo;
- Assegurar o consentimento informado por parte das crianças, explicando de modo simples e objectivo a actividade que o investigador pretende desenvolver com elas, indicando os seus objectivos e o seu cariz voluntário (nunca colocar em causa os direitos dos participantes, mesmo que os seus progenitores ou encarregados de educação já tenham assinado a autorização);
- Respeitar a liberdade de crianças e pais/encarregados de educação, podendo estes recusar-se a autorizar a participação ou desejarem não participar na investigação, em qualquer uma das fases da sua prossecução;
- Garantir a confidencialidade, o anonimato e o respectivo sigilo dos dados recolhidos, mencionando que não se pretendem análises individuais, mas sim em termos grupais;
- Estar disponível para esclarecer todo o tipo de dúvidas que possam surgir, deixando os meus contactos, sempre que necessário;
- Disponibilizar os resultados e as principais conclusões deste estudo em apresentação pública e, posteriormente, em possíveis artigos científicos.

Esta investigação procurou reger-se, igualmente, pelos pressupostos do *Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses*, publicado na 2ª Série do Diário da República a 20 de Abril de 2011 (Regulamento N° 258/2011).

## Capítulo II.

### Apresentação e Análise de Resultados

Neste capítulo serão apresentados os principais resultados obtidos a partir da análise de conteúdo realizada às entrevistas, atendendo à grelha de análise temática e categorial<sup>3</sup>. Procurou-se identificar exemplos de toda a variedade conceptual, sendo o mais fiel possível às verbalizações das crianças. O critério de registo utilizado, como já indicado antes, foi a presença de um enunciado verbal relativo a determinada categoria ou subcategoria nas respostas das crianças e não o número de vezes que foram mencionadas dentro de cada questão. Em muitas das questões analisadas o processo de categorização não foi fácil, dada a quantidade/diversidade de enunciados verbais obtidos e as dificuldades inerentes às entrevistas com crianças. Do mesmo modo, esta análise será realizada a partir das categorias com mais peso percentual, quer de uma forma geral, quer atendendo aos resultados obtidos por cada grupo de crianças participantes (numa tentativa de simplificar a análise, o referencial para esta análise serão as “grandes categorias”, sendo que as subcategorias, caso existam, são apresentadas logo no seu seguimento). Os exemplos apresentados remetem para as categorias com maior percentagem de verbalizações, sendo que as grelhas completas estão no Anexo V (p. 247).

Assim sendo, irão ser apresentados os resultados mais proeminentes, tendo em conta os objectivos propostos para esta investigação e as temáticas da entrevista. Para tal, este capítulo estrutura-se em duas partes: *i)* far-se-á uma breve análise descritiva de dados dos participantes, dados esses que completam a caracterização das crianças; *ii)* apresentar-se-ão os resultados obtidos através da análise de conteúdo, tanto em termos quantitativos como qualitativos<sup>4</sup>. Neste segundo ponto irá seguir-se a estruturação temática apresentada na entrevista, porém, por uma questão de facilitar a análise e a interpretação comparativa dos resultados, as três questões relativas aos sentimentos foram remetidas para um quarto tema.

---

<sup>3</sup> Atendendo ao facto da Grelha de Análise Temática e Categorial ser demasiado extensa, poderá encontra-la no Anexo IV (p. 219). Para facilitar a interpretação dos resultados apresentados, antes de cada questão serão sempre apresentadas, sinteticamente, as categorias/subcategorias identificadas.

<sup>4</sup> Dado que as tabelas com os exemplos das verbalizações das crianças são demasiado extensas, optou-se por incluir uma pequena tabela-resumo com as categorias/subcategorias e a quantificação das verbalizações nas mesmas e, posteriormente apresentam-se exemplos. As tabelas completas encontram-se no Anexo V (p. 247).

Para facilitar a análise da correspondência entre as verbalizações e o grupo a que as mesmas pertencem (crianças do pré-escolar ou da escola), tal como já anteriormente se fez com a apresentação do guião da entrevista, optou-se por classificar os participantes através de um número antecedido das iniciais *PE* (crianças pertencentes ao *Pré-Escolar*) ou *E* (crianças pertencentes à *Escola*, ou seja, ao 1º ano do Ensino Básico)<sup>5</sup>.

## 2.1. Análise Descritiva dos Participantes

Como já foi dito anteriormente, participaram nesta investigação 37 crianças, 12 de pré-escolar (7 rapazes e 5 raparigas) e 25 do 1º ano (14 rapazes e 11 raparigas). Ao todo, contabilizam-se 21 crianças do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

A Tabela 3, apresentada abaixo, revela as médias, desvios-padrão e a amplitude de alguns dados demográficos - idade, anos de frequência do pré-escolar e número de irmãos - relativos às crianças participantes nesta investigação.

Tabela 3

### *Caracterização descritiva das crianças participantes*

	Pré-Escolar			1º Ano do E. B.			Total		
	Média	Desvio-Padrão	Amplitude	Média	Desvio-Padrão	Amplitude	Média	Desvio-Padrão	Amplitude
Idade (anos)	5.50	0.522	5-6	6.48	0.510	6-7	6.16	0.688	5-7
Anos Freq. Pré-Escolar	3.33	1.371	1-6	3.64	1.319	1-5	3.54	1.325	1-6
Número de Irmãos	1.08	0.793	0-2	0.84	0.746	0-2	0.92	0.759	0-2

Atendendo à Tabela 3, constata-se que a média total das idades dos participantes se situa um pouco acima dos 6 anos ( $\bar{x} = 6.16$ ) sendo, como previsto, mais baixa no pré-escolar ( $\bar{x} = 5.50$ ) e mais alta no 1º ano ( $\bar{x} = 6.48$ ). As crianças do pré-escolar apresentam um desvio-padrão ligeiramente superior ao das crianças do 1º ano, sendo que em termos totais esse valor aproxima-se de 1. A amplitude é de 1 ano em cada nível educativo e de 2 anos no total. No que concerne aos anos de frequência do pré-

<sup>5</sup> Sempre que, ao longo desta análise, se fizer referências “às crianças da escola” ou “às crianças do 1º ano” estar-se-á a falar do mesmo grupo de participantes, dado que o estudo se reporta a crianças que entraram para o 1º ano de escolaridade. A utilização de ambas as formas é apenas uma mera questão linguística e de organização do discurso.

escolar, verifica-se que, em média, as crianças que se encontram no 1º ano apresentam um resultado ligeiramente superior ao das crianças do pré-escolar ( $\bar{x} = 3.64$  vs.  $\bar{x} = 3.33$ ), embora se deva ter em atenção que para estas últimas ainda não deverá estar contabilizado o ano em que se encontram. Em termos totais, a média situa-se perto dos 3 anos e meio ( $\bar{x} = 3.54$ ), com um desvio padrão de 1.33 anos e a amplitude encontra-se entre 1 e 6 anos. Quanto ao número de irmãos, em termos médios, verifica-se que as crianças participantes neste estudo têm um irmão com uma amplitude entre 0 e 2 irmãos.

Para além do referido, a esmagadora maioria (89.19%) dos agregados familiares das crianças é composto por pais e irmãos (família nuclear), exceptuando 4 casos (um no pré-escolar e três no 1º ano). Já no que respeita ao nível sociocultural destes agregados (tendo como ponto de referência as habilitações literárias e/ou as profissões dos pais e/ou encarregados de educação das crianças), a grande maioria dos pais apresenta habilitações ao nível do 3º Ciclo e Secundário e, em menor grau, pais com habilitações de Nível Superior. Em termos socioeconómicos, as respectivas famílias dos participantes situam-se no nível médio.

## 2.2. Análise dos Resultados das Entrevistas

### 2.2.1. Tema I - O Pré-Escolar

Neste primeiro tema pretendeu-se investigar de que forma as crianças perspectivam o pré-escolar a partir de quatro questões-base.

A primeira, “*Para que serve o pré-escolar?*” visava compreender as ideias das crianças sobre as **funções** deste nível educativo. A segunda e terceira questões, “*O que se faz no pré-escolar?*” e “*O que se aprende no pré-escolar?*”, como que se completam, pois pretendem identificar as **actividades** e as **aprendizagens** realizadas, pelas crianças, neste mesmo nível educativo. A quarta questão “*Para que serve o/a educador/a?*” pretendia compreender as ideias das crianças sobre as **funções do/a educador/a**.

#### a) Funções do Pré-Escolar

A análise da pergunta “*Para que serve o pré-escolar?*” conduziu à identificação de duas categorias de análise. A primeira, *Aprender*, remete para verbalizações em que o pré-escolar serve para a concretização de *Aprendizagens Gerais* (sem que o seu conteúdo seja discriminado) e *Específicas*, bem como para a realização de

*Aprendizagens Preparatórias para a Escola*, ou seja, aprendizagens com vista à entrada no 1º ano de escolaridade. Ainda nesta categoria, enquadra-se a subcategoria *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*, incluindo as verbalizações referentes à realização dos mesmos enquanto operacionalização das aprendizagens. A segunda categoria identificada, *Brincar*, inclui os enunciados verbais em que as crianças mencionam que o pré-escolar assume uma função mais lúdica, servindo para brincar.

A Tabela 4 apresenta as categorias/subcategorias definidas e as suas respectivas frequências, tendo em conta as verbalizações das crianças.

Tabela 4

*Funções do Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprender	1.1. Aprendizagens Gerais	8	42%	11	28%	19	33%
	1.2. Aprendizagens Específicas	3	16%	6	15%	9	16%
	1.3. Aprendizagens Preparatórias para a Escola	1	5%	3	8%	4	7%
	1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	2	11%	5	13%	7	12%
	Total	14	74%	25	64%	39	67%
2. Brincar	-	5	26%	14	36%	19	33%
Total		19	100%	39	100%	58	100%

Pela análise da Tabela 4, pode constatar-se que de entre as duas funções enunciadas pelas crianças, destaca-se claramente a categoria **Aprender** (N=39, 67%), representando 74% (N=14) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 64% (N=25) dos enunciados verbais das que já estão na escola.

A grande maioria destas verbalizações é relativa às *Aprendizagens Gerais*, assumindo 42% (N=8) dos enunciados verbais emitidos pelas crianças do pré-escolar e 28% (N=11) das verbalizações das crianças do 1º ano.

“Serve para aprender coisas.” (criança PE3)

“Acho que o colégio serve para os meninos aprenderem as coisas” (criança E21)

As *Aprendizagens Específicas* são menos referenciadas, mesmo que ligeiramente,

pelas crianças da escola (N=6, 15%) do que pelas do pré-escolar (N=3, 16%); observando-se o mesmo relativamente à subcategoria *Aprendizagens Preparatórias para a Escola*, mesmo que estas tenham um peso percentual quase inexpressivo.

*“Para aprender as letras ...”* (criança PE1)

*“aprender a pintar, a fazer os números ...”* (criança E19)

*“Para já saber as coisas quando formos para a outra escola dos crescidos.”*

(criança PE8)

*“Para aprender as coisas antes de ir para a Escola Primária.”* (criança E1)

Ainda na categoria *Aprender*, surge a subcategoria *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*, representando 11% (N=2) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 13% (N=5) das do 1º ano.

*“Para fazer trabalhos”* (criança PE2)

*“Para fazermos trabalhos.”* (criança E19)

Em segundo lugar surge a categoria ***Brincar***, com menor representatividade (N=19, 33%) em relação à categoria anterior. Esta é mais verbalizada pelas crianças que já realizaram a transição (N=14, 36%), comparativamente com as que ainda estão no pré-escolar (N=5, 26%).

*“Para os meninos brincarem.”* (criança PE5)

*“O colégio serve para brincar...”* (criança E5)

Desta forma, pode afirmar-se que as crianças, embora refiram que o pré-escolar serve, maioritariamente, para realizar aprendizagens, tendem com mais facilidade a verbalizá-las no global, sem clarificar o seu conteúdo. Quando isso acontece, são as crianças do 1º ano que o fazem com mais facilidade. Do mesmo modo, algumas crianças indicam também que fazem trabalhos e actividades neste nível educativo, que, de certa forma, as leva a concretizar o que aprendem. Finalmente, as crianças do 1º ano enunciam mais o brincar como uma função do pré-escolar, eventualmente por já estarem na escola e diferenciarem, de uma forma mais clara, ambos os níveis educativos em estudo.

## b) Actividades no Pré-Escolar

A análise da questão “O que se faz no pré-escolar?” conduziu à identificação de cinco grandes categorias. A primeira, *Actividades nas Áreas de Conteúdo*, apresenta as verbalizações directamente relacionadas com actividades de *Língua Portuguesa*, *Matemática*, *Estudo do Meio* e *Expressões*, ou seja, as áreas de conteúdo definidas nos currículos nacionais. Em seguida, surge uma segunda categoria relativa aos *Trabalhos* (relacionados com a categoria anterior), abrangendo as verbalizações de concretização dos mesmos, nomeadamente as fichas e os testes. A terceira categoria definida, *Actividades Não Curriculares*, remete para verbalizações relacionadas com actividades como as *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC)*, *Projectos* e *Visitas de Estudo*, ou seja, um conjunto de actividades em que as crianças participam, mas que não estão inscritas directamente nos currículos nacionais de educação. A categoria *Brincar* abrange todas as verbalizações em que as crianças se referem às brincadeiras realizadas no pré-escolar. Por fim, a última categoria definida denomina-se de *Horários e Rotinas*, incluindo as verbalizações das crianças relacionadas com os *timings* das refeições e os tempos de descanso (períodos dedicados às habituais “sestas”) no pré-escolar.

A Tabela 5 permite fazer uma análise comparativa das várias categorias/subcategorias e das suas respectivas frequências, consoante as verbalizações das crianças.

Tabela 5

*Actividades no Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Actividades nas Áreas de Conteúdo	1.1. Língua Portuguesa	7	13%	10	16%	17	15%
	1.2. Matemática	2	4%	1	2%	3	3%
	1.3. Estudo do Meio	5	9%	2	3%	7	6%
	1.4. Expressões	11	21%	18	29%	29	25%
	Total	25	47%	31	50%	56	49%
2. Trabalhos	2.1. Trabalhos Gerais	6	11%	5	8%	11	10%
	2.2. Fichas e Testes	2	4%	0	0%	2	2%
	Total	8	15%	5	8%	13	11%
3. Actividades Não Curriculares	3.1. Actividades com NTIC	2	4%	0	0%	2	2%
	3.2. Projectos	3	6%	0	0%	3	3%
	3.3. Visitas de Estudo	4	8%	2	3%	6	5%
	Total	9	17%	2	3%	11	10%

Tabela 5

*Actividades no Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*  
- continuação

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
4. Brincar	-	7	13%	22	35%	29	25%
	5.1. Refeições	4	8%	0	0%	4	3%
5. Horários e Rotinas	5.2. Descanso	0	0%	2	3%	2	2%
	Total	4	8%	2	3%	6	5%
Total		53	100%	62	100%	115	100%

Pela análise da Tabela 5, a categoria mais enunciada foi **Actividades nas Áreas de Conteúdo** (N=56, 49%), tanto pelas crianças do pré-escolar (N=25, 47%), como pelas do 1º ano (N=31, 50%). Dentro desta dimensão destacam-se as actividades de *Expressões* - tanto para as crianças da escola (N=18, 29%), como para as do pré-escolar (N=11, 21%) - e as de *Língua Portuguesa* - tanto para as crianças da escola (N=10, 16%), como para as do pré-escolar (N=7, 13%).

*“Desenhos, recortes, auto-retratos, ...”* (criança PE8)

*“Pintávamos (...) fazíamos trabalhos com barro, fazíamos muitos desenhos ...”*

(criança E22)

*“Às vezes, quando a M. conta uma história nós copiamos as letras numa folha.”*

(criança PE10)

*“ouvíamos histórias”* (crianças E13; E17; E20)

A categoria **Brincar** (N=29, 25%) é igualmente merecedora de destaque. São, principalmente, as crianças do 1º ano (N=22, 35%) que emitem mais verbalizações nesta categoria, sendo, ainda assim, a quarta mais representada (N=7, 13%) ao nível das crianças do pré-escolar.

*“Temos a casinha das bonecas, e temos uma garagem que é para brincar com os carros pequeninos e estamos lá às vezes.”* (criança PE11)

*“Brincávamos na casinha das bonecas e jogar jogos.”* (criança E20)

A categoria **Trabalhos** (N=13, 11%), aparece como a terceira mais representada, na totalidade. No entanto, num olhar mais aprofundado, esta categoria é a segunda

com mais representação ao nível das verbalizações das crianças do pré-escolar (N=8, 15%), embora não tenha um peso muito grande para as crianças da escola (N=5, 8%). Destaca-se, nesta categoria, a subcategoria *Trabalhos Gerais* - seja para as crianças do pré-escolar (N=6, 11%) ou para as do 1º ano (N=5, 8%) - pois a realização de *Fichas e Testes* é apenas enunciada por crianças do pré-escolar (N=2, 4%).

*“trabalhamos com a educadora ...”* (criança PE1, PE5)

*“Fazíamos trabalhos ...”* (criança E1, E20)

Relativamente à categoria **Actividades Não Curriculares** (N=11, 10%), detém uma percentagem de verbalizações mais relevante ao nível das crianças do pré-escolar (N=9, 17%) do que nas do 1º ano (N=2, 3%), em que é quase inexistente. Observa-se que a realização de *Actividades com NTIC* e os *Projectos* são subcategorias mencionadas apenas por crianças do pré-escolar (N=2, 4%; N=3, 6%, respectivamente). Por seu turno, no que toca às *Visitas de Estudo*, são também estas crianças que apresentam uma maior percentagem de verbalizações (N=4, 8%), observando-se uma diminuição no que toca às crianças da escola (N=2, 3%).

*“ir para o computador pesquisar”* (criança PE7)

*“projectos de futebol que nós fizemos, é um projecto pequeno, com pouco espaço”*  
(criança PE11)

*“Quando fazemos alguma viagem (...) ou vamos a algum passeio.”* (criança PE11)

*“passeávamos, fazíamos visitas de estudo”* (criança E25)

Por último, uma categoria que parece residual, mas que assume a devida importância para as crianças (não só nesta, como em questões subsequentes). Fala-se de **Horários e Rotinas** (N=6, 5%) instituídos no pré-escolar - as crianças do pré-escolar verbalizam este aspecto ao nível das *Refeições* (N=4, 8%), enquanto as crianças do 1º ano relembram os momentos dedicados ao *Descanso* (N=2, 3%).

*“Também comemos e lanchamos e almoçamos.”* (criança PE2)

*“às vezes dormia na sala, às vezes dormia no ginásio”* (criança E21)

Assim sendo, praticamente metade das verbalizações dizem respeito a actividades relacionadas com as áreas de conteúdo, nomeadamente as de Expressões (uma área muito valorizada no pré-escolar para o conhecimento do mundo) e as de Língua Portuguesa. As brincadeiras são mais “revividas” por crianças do 1º ano, enquanto as do pré-escolar fazem mais referências aos trabalhos realizados. As visitas de estudo são um aspecto partilhado pelas verbalizações de ambos os grupos de crianças participantes. Finalmente, as crianças do pré-escolar referem-se aos horários em que, diariamente, lancham e almoçam; enquanto as do 1º ano mencionam os períodos em que podiam fazer as suas “sestas”.

### c) Aprendizagens no Pré-Escolar

No que respeita à questão “*O que se aprende no pré-escolar?*”, estabeleceram-se cinco categorias. Uma primeira, *Aprendizagens Gerais*, em que se englobam as verbalizações relacionadas com a realização de aprendizagens sem que as crianças clarifiquem qual é o seu conteúdo. A segunda categoria, *Aprendizagens nas Áreas de Conteúdo*, remete para aquelas que se concretizam ao nível da *Língua Portuguesa*, *Matemática*, *Estudo do Meio* e das *Expressões*. A categoria *Trabalhos* abrange verbalizações referentes à aprendizagem dos mesmos ou ao facto das crianças aprenderem a “trabalhar”. A quarta categoria, *Brincar*, diz respeito aos enunciados verbais relativos à aprendizagem de determinadas brincadeiras, particularmente jogos, e à realização de actividades divertidas. Por fim, a categoria *Regras e Comportamentos* conduz a verbalizações relacionadas com a aprendizagem de regras que devem ser cumpridas e, conseqüentemente, dos comportamentos a ter em função das mesmas.

A Tabela 6 reflecte o conjunto de categorias/subcategorias enunciadas e a frequência respectiva, partindo dos enunciados verbais das crianças.

Tabela 6

*Aprendizagens no Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens Gerais	-	2	8%	1	3%	3	5%

Tabela 6

*Aprendizagens no Pré-Escolar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) - continuação*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
2. Aprendizagens nas Áreas de Conteúdo	2.1. Língua Portuguesa	8	33%	9	23%	17	27%
	2.2. Matemática	2	8%	1	3%	3	5%
	2.3. Estudo do Meio	2	8%	1	3%	3	5%
	2.4. Expressões	4	17%	16	40%	20	31%
	Total	16	67%	27	68%	43	67%
3. Trabalhos	-	1	4%	3	8%	4	6%
4. Brincar	-	0	0%	3	8%	3	5%
5. Regras e Comportamentos	-	5	21%	6	15%	11	17%
Total		24	100%	40	100%	64	100%

Pela análise da Tabela 6, verifica-se que o conjunto das **Aprendizagens nas Áreas de Conteúdo** (N=43, 67%) é a categoria que revela a grande maioria das verbalizações das crianças, representando 67% (N=16) dos enunciados verbais das crianças do pré-escolar e 68% (N=27) das verbalizações das crianças da escola. Tal como aconteceu relativamente às actividades, destacam-se as aprendizagens relacionadas com as *Expressões* - em primeiro lugar para as crianças do 1º ano (N=16, 40%), sendo a segunda para as crianças do pré-escolar (N=4, 17%) - e a *Língua Portuguesa* - ao contrário das *Expressões*, é a mais representada nas verbalizações das crianças do pré-escolar (N=8, 33%), e a segunda com maior peso nas respostas das crianças da escola (N=9, 23%).

*“A fazer desenhos (...) para passar por cima dos risquinhos e não podem sair (...) depois a pintar devagarinho.”* (criança PE1)

*“A pintar... a recortar melhor, a colar melhor porque eu só fazia aquilo no meio, só colava no meio...”* (criança E10)

*“as letras do alfabeto”* (criança PE5)

*“O abecedário ... aprendi a escrever com letra como escrevo agora, algumas palavras ... e a escrever nas linhas.”* (criança E21)

A segunda categoria com maior expressividade para ambos os grupos de crianças, embora distante da mais representada, é **Regras e Comportamentos** (N=11, 17%) -

abrange 21% (N=5) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 15% (N=6) dos enunciados verbais das crianças do 1º ano.

*“as regras lá da sala (...) aprendemos a respeitar os amigos, também a ser amigos uns dos outros”* (criança PE11)

*“a por o dedo no ar quando se quer falar”* (criança E7)

Depois surgem categorias com uma representatividade mais diminuta: **Trabalhos** (N=4, 6%) engloba 4% (N=1) dos enunciados verbais das crianças do pré-escolar e 8% (N=3) das do 1º ano; **Aprendizagens Gerais** (N=3, 5%) representa 8% (N=2) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 3% (N=1) das do 1º ano; e **Brincar** (N=3, 5%), apenas tem referências feitas por crianças da escola (N=3, 8%).

Sendo assim, no pré-escolar, as aprendizagens realizadas giram maioritariamente em torno das Expressões e da Língua Portuguesa, bem como das regras e dos comportamentos que as crianças vão aprendendo. Por seu lado, o número de referências às aprendizagens gerais, aos trabalhos e às brincadeiras aprendidas é reduzido, contrariamente com o que aconteceu ao nível das actividades apresentadas.

#### **d) Funções do/a Educador/a**

Na questão *“Para que serve o/a educador/a?”* identificaram-se três categorias. A primeira, *Promover Aprendizagens*, inclui as respostas em que o/a educador/a serve para fomentar as aprendizagens (realizadas nas áreas de conteúdo) - *Ensinar*, *Ajudar* (sobretudo quem tem mais dificuldades) e *Avaliar*. Por sua vez, a categoria *Estabelecer Regras e Comportamentos*, remete para verbalizações em que este agente funciona, por um lado, para *Orientar/Reajustar Comportamentos* (consoante as regras estabelecidas) e, por outro lado, para dizer às crianças o que devem fazer, ou seja, para *Dirigir Comportamentos*. Finalmente, a categoria *Brincar* engloba verbalizações em que as crianças consideram que este agente serve para realizar actividades divertidas.

A Tabela 7 evidencia a frequência das categorias/subcategorias apresentadas, a partir das verbalizações das crianças.

Tabela 7

*Funções do/a Educador/a (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Promover Aprendizagens	1.1. Ensinar	5	26%	18	60%	23	47%
	1.2. Ajudar	3	16%	5	17%	8	16%
	1.3. Avaliar	1	5%	0	0%	1	2%
	Total	9	47%	23	77%	32	65%
2. Estabelecer Regras e Comportamentos	2.1. Orientar e Reajustar Comportamentos	7	37%	3	10%	10	20%
	2.2. Dirigir Comportamentos	3	16%	2	7%	5	10%
	Total	10	53%	5	17%	15	31%
3. Brincar	-	0	0%	2	7%	2	4%
Total		19	100%	30	100%	49	100%

Atendendo à Tabela 7, o/a educador/a assume, principalmente, duas funções: **Promover Aprendizagens** (N=32, 65%) e **Estabelecer Regras e Comportamentos** (N=15, 31%). Para as crianças do pré-escolar é claro que estas duas categorias apresentam valores muito semelhantes entre si: a primeira representa 47% (N=9) das verbalizações, enquanto a segunda 53% (N=10). Por seu lado, para as crianças da escola já não é bem assim: a categoria *Promover Aprendizagens*, representando 77% (N=23) das verbalizações destaca-se claramente como a função mais verbalizada, representando a maioria dos enunciados verbais. Só depois surge a função *Estabelecer Regras e Comportamentos*, representando 17% (N=5) dos mesmos.

Mais especificamente, na categoria **Promover Aprendizagens**, sobressai a função *Ensinar*, quer para as crianças do 1º ano (N=18, 60%), quer para as do pré-escolar (N=5, 26%).

*“A educadora serve para nos ensinar.”* (criança PE7)

*“Para ensinar as coisas aos meninos.”* (criança E2)

Emergem, seguidamente, as subcategorias *Ajudar*, representando 16% (N=3) e 17% (N=5) das verbalizações das crianças do pré-escolar e da escola, respectivamente; enquanto *Avaliar* assume um peso inexpressivo.

*“para os meninos pequeninos que não sabem fazer as coisas a M. ajudar”* (criança PE10)

*“Para nos ajudar quando nós tínhamos dificuldades em fazer alguma coisa.”*  
(criança E9)

Como se viu, a segunda categoria mais representada atribui ao(à) educador(a) a função de **Estabelecer Regras e Comportamentos**. Esta desdobra-se em duas subcategorias, com valores percentuais relevantes, particularmente atendendo às verbalizações das crianças do pré-escolar. *Orientar e Reajustar Comportamentos* representa 37% (N=7) das verbalizações desse grupo de crianças e 10% (N=3) do grupo das crianças do 1º ano. Por sua vez, *Dirigir Comportamentos* representa 16% (N=3) dos enunciados verbais das crianças do pré-escolar e apenas 7% (N=2) dos emitidos por crianças do 1º ano.

*“Para calar os meninos. Mandar calar”* (criança PE9)

*“Para tomar conta dos meninos... e para os meninos não se brigarem...”* (criança E12)

*“Para mandar arrumar.”* (criança PE12)

*“Para dizer aquilo que nós fazíamos...”* (criança E20)

Por último, com um peso praticamente inexpressivo surgem dois enunciados verbais por parte de crianças do 1º ano (7% das verbalizações deste grupo) ligados à função **Brincar**.

Deste modo, poder-se-á dizer que o/a educador/a serve essencialmente para ensinar e ajudar as crianças, sobretudo aquelas que não sabem como fazer as tarefas ou que sentem mais dificuldades nas mesmas. Este agente educativo é também importante para o estabelecimento e a implementação de regras e de comportamentos ajustados, bem como para indicar às crianças o que devem fazer.

### **2.2.2. Tema II - A Escola**<sup>6</sup>

Este segundo tema trabalha as mesmas questões anteriormente apresentadas sobre o pré-escolar, mas agora sobre a escola e o/a professor/a, igualmente a partir de quatro perguntas.

---

<sup>6</sup> Sempre que as categorias/subcategorias identificadas sejam análogas/iguais às já anteriormente definidas nas questões do Tema I - O Pré-Escolar, não se tornou relevante voltar a apresentar o conteúdo das verbalizações (ver Grelha de Análise Temática e Categorical - Anexo IV, P. 220).

Assim sendo, a pergunta “*Para que serve a escola?*” visa compreender as ideias das crianças sobre as **funções da escola**. Já as questões “*O que se faz na escola?*” e “*O que se aprende na escola*”, pretendem perceber as expectativas das crianças do pré-escolar sobre as **atividades/aprendizagens que irão realizar na escola** ou analisar as **atividades/aprendizagens**, realizadas pelas crianças do 1º ano, **na escola**. Finalmente, a pergunta “*Para que serve o/a professor/a?*” pretende identificar as ideias das crianças sobre as **funções do/a professor/a**.

### a) Funções da Escola

A análise da pergunta “*Para que serve a escola?*” levou à identificação das duas dimensões de análise já anteriormente identificadas a respeito das funções do pré-escolar - *Aprender / Brincar* - embora com pesos percentuais diferentes. De referir, apenas, a “substituição” da subcategoria *Aprendizagens Preparatórias para a Escola*, pela subcategoria *Avaliação das Aprendizagens*, incluindo esta verbalizações em que as crianças indicam que a escola não serve apenas para aprender de forma indiscriminada, mas também para se avaliarem essas mesmas aprendizagens, através dos testes, por exemplo.

A Tabela 8 apresenta as categorias/subcategorias anteriormente identificadas e a sua respectiva frequência, atendendo às verbalizações das crianças.

Tabela 8

*Funções da Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprender	1.1. Aprendizagens Gerais	7	44%	15	39%	22	41%
	1.2. Aprendizagens Específicas	5	31%	19	50%	24	44%
	1.3. Avaliação das Aprendizagens	2	13%	0	0%	2	4%
	1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	1	6%	1	3%	2	4%
	Total	15	94%	35	92%	50	93%
2. Brincar	-	1	6%	3	8%	4	7%
Total		16	100%	38	100%	54	100%

Pela análise da Tabela 8, a categoria **Aprender** abrange a quase totalidade das

verbalizações, representado 93% (N=50) da totalidade dos enunciados verbais produzidos pelas crianças. O mesmo se observa se se fizer a análise por nível educativo: para as crianças do pré-escolar esta dimensão representa 94% (N=15) das verbalizações, enquanto para as da escola essa percentagem é de 92% (N=35).

Um olhar mais atento permite analisar que a maioria das verbalizações nesta primeira categoria se divide, principalmente, entre duas subcategorias: *Aprendizagens Gerais* - “*Para aprender coisas muito importantes.*” (criança PE2) / “*Aprender muitas e muitas coisas.*” (criança E1) - e *Aprendizagens Específicas* - “*Para aprendermos a ler, a escrever as coisas da escola.*” (criança PE4) / “*Para aprendermos as letras aprendermos as sílabas, palavras.*” (criança E18). Enquanto a primeira se evidencia nas referências das crianças do pré-escolar (N=7, 44%), a segunda representa metade (N=19, 50%) dos enunciados verbais contabilizados nas crianças da escola.

Por sua vez, apenas as crianças do pré-escolar verbalizam que a escola também tem uma função avaliativa das aprendizagens (N=2, 13%); enquanto se contabilizou apenas uma referência, em cada nível educativo, no que toca à *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*.

A categoria **Brincar** (N=4, 7%) apresenta um peso muito diminuto, tendo apenas uma referência por parte de crianças do pré-escolar (N=1, 6%) e três por parte das crianças que já estão na escola (N=3, 8%) - “*brincar*” (criança PE9) / “*Para brincar com os colegas.*” (criança E2).

Das palavras das crianças se pode depreender que a escola é o espaço das aprendizagens formais, sendo que as brincadeiras passam a ter um papel secundário. Esta é uma clara diferença entre as funções do pré-escolar e da escola, pois enquanto nas primeiras a categoria Brincar ainda se aproxima da categoria Aprender, nas segundas a categoria Aprender assume praticamente todas as verbalizações e a categoria Brincar perde a sua expressão.

## **b) Actividades na Escola**

No que toca à pergunta “*O que se faz na escola?*” identificaram-se seis categorias. Para além das que já foram descritas aquando das actividades no pré-escolar, esta pergunta inclui duas “novas” categorias - uma denominada de *Actividades de Aprendizagem*, onde se encaixam actividades relacionadas com *Aprendizagens Gerais* ou com o *Estudar*, e uma outra chamada de *Actividades Disciplinares*,

abrangendo as verbalizações em que as crianças enumeram um conjunto de disciplinas escolares nas quais realizam actividades.

Na Tabela 9 pode observa-se as categorias/subcategorias definidas e as respectivas frequências de verbalizações.

Tabela 9

*Actividades na Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Actividades de Aprendizagem	1.1. Aprendizagens Gerais	1	4%	4	5%	5	5%
	1.2. Estudar	4	16%	0	0%	4	4%
	Total	5	20%	4	5%	9	8%
2. Actividades Disciplinares	-	0	0%	9	11%	9	8%
3. Actividades nas Áreas Curriculares	3.1. Língua Portuguesa	3	12%	16	20%	19	18%
	3.2. Matemática	2	8%	7	9%	9	8%
	3.3. Estudo do Meio	0	0%	3	4%	3	3%
	3.4. Expressões	2	8%	8	10%	10	9%
	Total	7	28%	34	41%	41	38%
4. Trabalhos	4.1. Trabalhos Gerais	4	16%	7	9%	11	10%
	4.2. Fichas e Testes	2	8%	14	17%	16	15%
	Total	6	24%	21	26%	27	25%
5. Actividades Não Curriculares	5.1. Actividades com NTIC	1	4%	2	2%	3	3%
	5.2. Visitas de Estudo	1	4%	2	2%	3	3%
	Total	2	8%	4	5%	6	6%
6. Brincar	-	4	16%	8	10%	12	11%
7. Horários e Rotinas	-	1	4%	2	2%	3	3%
Total		25	100%	82	100%	107	100%

Olhando a Tabela 9, constata-se que 38% (N=41) das verbalizações das crianças se relacionam com **Actividades nas Áreas Curriculares**, sendo a categoria que capta mais enunciados verbais por parte das crianças do 1º ano (N=34, 41%) e a segunda mais referenciada pelas crianças do pré-escolar (N=7, 28%). Salientam-se as de *Língua Portuguesa*, tanto para as crianças do 1º ano (N=16, 20%) como para as do pré-escolar (N=3, 12%). As restantes apresentam valores mais baixos - *Expressões* (N=2, 8% - crianças do pré-escolar / N=8, 10% - crianças do 1º ano) e *Matemática* (N=2, 8% - crianças do pré-escolar / N=7, 9% - crianças do 1º ano). A área do *Estudo do Meio* é apenas mencionada por crianças do 1º ano (N=3, 4%).

“o aeiou e também o nome” (criança PE5)

“às vezes lemos” (criança E3)

“fazem algumas espadas e umas coroas...” (criança PE9)

“mexemos no barro, fazemos desenhos” (criança E2)

“Fazemos [trabalhos] com números.” (criança PE3)

“a fazer contas” (criança E21)

“Fazemos experiências (...) um feijoeiro que (...) metemos água, num frasco de vidro, metemos algodão, depois um feijão e sai um feijoeiro.” (criança E25)

A categoria **Trabalhos** (N=27, 25%) é a segunda mais enunciada pelas crianças do pré-escolar (N=6, 24%) e pelas crianças do 1º ano (N=21, 26%). Inclui os *Trabalhos Gerais*, *Fichas* e *Testes*: para as crianças do pré-escolar a primeira subcategoria é mais referenciada (N=4, 16%), enquanto acontece o contrário para as crianças do 1º ano, sendo a segunda com maior percentagem de verbalizações (N=14, 17%).

“faz-se trabalhos” (criança PE10)

“Às vezes fazemos trabalhos.” (criança E11)

“vamos fazer os testes” (criança PE1)

“fazer nos cadernos e nos livros... fazer fichas e exercícios” (criança E24)

A categoria **Brincar** (N=12, 11%) é a terceira com maior percentagem de verbalizações, sobretudo ao nível das crianças do pré-escolar (N=4, 16%). Para as crianças do 1º ano representa 10% (N=8) das verbalizações.

“Brincar no escorrega e no baloiço.” (criança PE4)

“Fazemos também jogos, nos tempos livres.” (criança E20)

Relativamente à categoria **Actividades de Aprendizagem** (N=9, 8%), destaque para os 16% de verbalizações da subcategoria *Estudar* apresentados pelas crianças do pré-escolar, enquanto as da escola apresentam 5% (N=4) no que toca a actividades relacionadas com *Aprendizagens Gerais*.

“Estudam o que as professoras mandam.” (criança PE12)

“Aprende-se.” (criança E10)

Na categoria **Actividades Disciplinares** só foram contabilizadas verbalizações das crianças da escola (N=9, 11%).

“Matemática, Língua Portuguesa, Apoio ao Estudo” (criança E1)

Por fim, a categoria **Horários e Rotinas** revela apenas 3% das verbalizações, respeitantes às refeições feitas pelas crianças na escola.

Com base no evidenciado, pode afirmar-se que, para os participantes deste estudo, a escola, enquanto espaço dedicado às aprendizagens, é algo que continua a ser bastante visível nas actividades que as crianças esperam vir a realizar/realizam, sendo para isso suficiente olhar atentamente às diversas categorias relacionadas com esse aspecto. Destaca-se a Língua Portuguesa como a área curricular em que as crianças esperam vir a realizar ou realizam mais actividades, sendo seguida pela categoria Trabalhos, dando uma maior ênfase à escola como o novo “mundo do trabalho”, enquanto o pré-escolar era mais o “mundo da brincadeira” (Dockett & Perry, 2007; Einarsdóttir, 2003) tendo em conta as verbalizações das crianças. Do mesmo modo, enquanto as crianças do pré-escolar manifestam mais referências no que toca a brincadeiras na escola, as crianças que já lá estão colocam a tónica sobre as diversas disciplinas em que realizam actividades. Uma última referência para o aparecimento de verbalizações relativas ao estudar, uma actividade que não estava presente nas respostas sobre o pré-escolar.

### **c) Aprendizagens na Escola**

Relativamente à questão “O que se aprende na escola?”, observa-se que as categorias e subcategorias identificadas foram, de novo, praticamente as mesmas das aprendizagens no pré-escolar. Incluiu-se uma “nova” categoria, as *Aprendizagens Disciplinares*, abrangendo as verbalizações em que as crianças enumeram um conjunto de disciplinas que aprendem na escola, sem especificar os conteúdos das aprendizagens.

A Tabela 10 apresenta as categorias e as suas respectivas subcategorias, atendendo às verbalizações das crianças.

Tabela 10

*Aprendizagens na Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens Gerais	-	4	18%	0	0%	4	6%
2. Aprendizagens Disciplinares	-	1	5%	8	17%	9	13%
3. Aprendizagens nas Áreas de Conteúdo	3.1. Língua Portuguesa	6	27%	21	44%	27	39%
	3.2. Matemática	5	23%	5	10%	10	14%
	3.3. Estudo do Meio	1	5%	1	2%	2	3%
	3.4. Expressões	0	0%	6	13%	6	9%
	Total	12	55%	33	69%	45	64%
4. Regras e Comportamentos	-	5	23%	7	15%	12	17%
Total		22	100%	48	100%	70	100%

Pela análise da Tabela 10, 64% (N=45) das verbalizações das crianças enquadram-se na categoria **Aprendizagens nas Áreas Curriculares**. Esta é a categoria mais expressiva para os dois grupos de crianças, representando 55% (N=12) das verbalizações das crianças do pré-escolar e, um valor ainda mais expressivo para as crianças da escola - 69% (N=33). Para o primeiro grupo, destaque para as aprendizagens realizadas ao nível da *Língua Portuguesa* (N=6, 27%) e da *Matemática* (N=5, 23%); já ao nível das crianças do 1º ano a *Língua Portuguesa* (N=21, 44%) surge destacada, seguida pelas *Expressões* (N=6, 13%) - aprendizagem só referida por este grupo de crianças - e pela *Matemática* (N=5, 10%). A área do *Estudo do Meio* conta só com uma verbalização em cada um dos grupos de crianças.

*“aprender a ler, escrever ...”* (criança PE6, PE8)

*“Aprendemos palavras... famílias de palavras... letras e aprendemos a escrever.”*  
(criança E5)

*“as contas de números”* (criança PE11)

*“Contas... de mais e de menos.”* (criança E12)

*“aprender a tocar flauta”* (criança 21)

*“saber o que há nos outros planetas”* (criança PE7)

*“Como se trata de animais.”* (criança E9)

Em seguida, para as crianças do pré-escolar destaca-se a categoria **Regras e Comportamentos** (N=5, 23%) - “aprendem a cumprir as regras” (criança PE9); seguida das **Aprendizagens Gerais** (N=4, 18%) - “aprendemos muita coisa” (criança PE4); e das **Aprendizagens Disciplinares** (N=1, 5%) - “Matemática” (criança PE6).

Para as do 1º ano a situação é diferente. Sobressaem as **Aprendizagens Disciplinares** (N=8, 17%) - “a ir às aulas e aprender a ... nas aulas de Inglês, nas aulas de Música, (...), Estudo do Meio (...) na Matemática” (criança E21); e as **Regras e Comportamentos** (N=7, 15%) - “Aprender a ouvir, a ficar calado quando as pessoas tão a falar, ser bem educado ...” (criança E23).

Posto isto, pode concluir-se que para a maioria das crianças participantes as aprendizagens realizadas nas áreas curriculares são as que mais se concretizam na escola, secundarizando as restantes aprendizagens. Este dado reforça a ideia de que a escola funciona como o local da escolarização formal, pois as verbalizações das crianças continuam a evidenciar as aprendizagens relacionadas com conteúdos específicos, que estão igualmente inscritos nos currículos nacionais de educação.

#### d) Funções do/a Professor/a

Relativamente à pergunta “Para que serve o/a professor/a?” definiram-se as duas primeiras dimensões apresentadas para as funções do/a educador/a, não se encontrando verbalizações sobre a função *Brincar*.

A Tabela 11 espelha estas categorias/subcategorias e as suas respectivas frequências, tendo em conta os enunciados verbais produzidos pelas crianças.

Tabela 11

*Funções do/a Professor/a (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Promover Aprendizagens	1.1. Ensinar	5	29%	22	65%	27	53%
	1.2. Ajudar	1	6%	6	18%	7	14%
	1.3. Avaliar	3	18%	1	3%	4	8%
	Total	9	53%	29	85%	38	75%
2. Estabelecer Regras e Comportamentos	2.1. Orientar e Reajustar Comportamentos	3	18%	3	9%	6	12%
	2.2. Dirigir Comportamentos	5	29%	2	6%	7	14%
	Total	8	47%	5	15%	13	25%
Total		17	100%	34	100%	51	100%

Olhando à Tabela 11, destaca-se claramente a categoria **Promover Aprendizagens** (N=38, 75%), contribuindo para tal uma grande maioria das verbalizações das crianças do 1º ano (N=29, 85%) e um valor, embora não tão alto, mas ainda assim abrangendo mais de metade das referências das crianças do pré-escolar (N=9, 53%). À semelhança do que aconteceu para o/a educador/a, a subcategoria *Ensinar* é a que assume um maior peso, algo mais vincado nas crianças do 1º ano (N=22, 65%) do que nas do pré-escolar (N=5, 29%). A função *Ajudar* é a segunda mais representada - com uma percentagem mais elevada nas crianças da escola (N=6, 18%) comparativamente com as do pré-escolar (N=1, 6%) - enquanto *Avaliar*, embora com uma expressão reduzida, é mais referenciada pelas crianças do pré-escolar (N=3, 18%) do que pelas da escola (N=1, 3%).

*“Para ensinar os amigos.”* (criança PE9)

*“A professora serve para nos ensinar a aprender as palavras.”* (criança E5)

*“Ajudar os meninos, se eles tiverem alguma pergunta para saber fazem à professora.”* (criança PE10)

*“A professora ajuda-nos a fazer coisas difíceis.”* (criança E14)

*“dizer se está errado ou não”* (criança PE11)

*“Para se nós fizermos mal, ela diz para nós não fazermos (...) e se nós tivermos a letra bonita e bem feita no caderno diário fazemos o nome a caneta.”* (criança E18)

A segunda categoria - **Estabelecer Regras e Comportamentos** - atinge 25% (N=13) dos enunciados verbais das crianças, destacando-se uma maior percentagem de verbalizações por parte das crianças do pré-escolar (N=8, 47%) relativamente às do 1º ano (N=5, 15%). Para as primeiras, o professor tem uma importante função de *Dirigir Comportamentos* (N=5, 29%) e de *Orientar e Reajustar Comportamentos* (N=3, 18%); já para o grupo de crianças mais velhas estes valores são muito equivalentes, mas mais baixos e com a tendência inversa - 9% (N=3) de verbalizações na subcategoria *Orientar e Reajustar Comportamentos* e 6% (N=2) em *Dirigir Comportamentos*.

*“Para ralar com a gente (...) porque nos portamos mal.”* (criança PE4)

*“se nós fizermos mal, ela diz para nós não fazermos e depois ser nos portamos bem ela mete-nos bola verde”* (criança E18)

*“Para dizer que podem sair, quando a campainha tocar...”* (criança PE1)

*“Para mandar fazer o que nós fazemos... se vamos fazer fichas de avaliação ela diz, se vamos ler ela também diz.”* (criança E3)

Assim, pode afirmar-se que se para as crianças do 1º ano é claro que o/a professor/a funciona como um agente que deve promover as aprendizagens. Já as crianças do pré-escolar não dão tanto destaque a essa função, mas equilibram-na com o estabelecimento das regras e dos comportamentos a ter. Este resultado corrobora, particularmente por parte do grupo de crianças da escola, o que tem vindo a ser dito sobre esta enquanto espaço dedicado à formalização das aprendizagens (Correia & Pinto, 2011; Einarsdóttir, 2003).

### **2.2.3. Tema III - A Transição**

Neste terceiro tema pretende-se investigar um conjunto de dados ligados à transição do pré-escolar para o 1º ano, através de um conjunto de oito (para as crianças do pré-escolar) ou nove (para as crianças do 1º ano) perguntas (sempre que as mesmas difiram, apresenta-se primeiro a do pré-escolar e depois a colocada às crianças da escola).

A primeira pergunta - *“Já pensaste como vai ser quando fores para a escola? O que pensaste?”* / *“Já pensavas como ia ser quando viesses para a escola? O que pensavas?”* - pretende analisar os **pensamentos** das crianças **sobre o que será/seria a escola**. A segunda questão, *“Alguém te falou sobre o que se faz ou como vai ser a escola? O que disseram?”* / *“Alguém te falou sobre o que se faz ou como ia ser a escola? O que disseram?”* visa analisar as **primeiras informações transmitidas às crianças sobre a escola, antes da transição**. A terceira pergunta procura analisar as **semelhanças, ou seja, as continuidades percebidas**, pelas crianças, **entre o pré-escolar e a escola** - (*“O pré-escolar é diferente da escola?”*) *“O que é vai ficar igual?”* / *“O que ficou igual?”*. A quarta questão, na mesma linha, pretende identificar as **mudanças, ou seja, as descontinuidades percebidas**, pelas crianças, **entre o pré-escolar e a escola** - (*“O pré-escolar é diferente da escola?”*) *“O que é vai mudar?”* / *“O que mudou?”*. A quinta pergunta pretendia que as crianças falassem sobre os **pré-requisitos que consideram que devem ser detentoras à entrada para a escola**, através da pergunta *“O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?”*. Depois, a sexta questão visa conhecer **actividades que podem “acompanhar a transição”**, ou seja, actividades que, após a transição, as crianças gostariam de manter na escola - *“O que gostarias de fazer na escola que depois não*

vais poder fazer?” / “O que gostarias de fazer na escola que agora já não podes fazer?”. A sétima questão deste tema tem como finalidade identificar os **motivos pelos quais as crianças gostariam de permanecer no pré-escolar ou ir para a escola**, ou seja, saber o que mais as atrai no pré-escolar ou na escola - “Se pudesses escolher, preferirias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano? Porquê?”. A penúltima questão, “Sentes que entrar na escola te vai fazer ficar mais crescido? Porque pensas isso?” / “Sentes que entrar na escola te fez ficar mais crescido? Porque pensas isso?”, procura compreender as **razões pelas quais as crianças percebem (ou não) a entrada na escola como factor de crescimento e/ou de desenvolvimento**. Finalmente, uma última questão colocada apenas às crianças que já transitaram, ambiciona conhecer o “**processo de transição**”, ou seja, quais são os seus **primeiros impactos e as primeiras actividades realizadas pelas crianças na escola**. - “Como foram os primeiros dias de escola?”.

#### **a) Pensamentos Associados à Escola**

Partindo das respostas das crianças à questão “Já pensaste como vai ser quando fores para a escola? O que pensaste?” / “Já pensavas como ia ser quando viesses para a escola? O que pensavas?” obtiveram-se seis categorias. A primeira, *Aprendizagens*, engloba as verbalizações sobre os pensamentos relativos às *Aprendizagens Gerais e Específicas* que iriam fazer na escola e à forma como as mesmas se iriam concretizar através dos *Trabalhos*. A segunda categoria, *Amizades*, abrange os pensamentos acerca dos amigos que as crianças esperam/esperavam ir encontrar/vir a fazer na escola ou com aqueles que eventualmente se perdem na transição. No que toca à categoria *Espaço Físico*, as crianças apresentam os seus pensamentos não só sobre o tamanho da nova escola, como também sobre a sua organização. A quarta categoria identificada prende-se com as *Primeiras Expectativas* das crianças sobre a escola - se pensam *gostar ou não gostar* dela, se vai ser *boa ou má* e, ainda, se vai ser *fácil ou difícil*. A categoria *Horários e Rotinas* engloba os pensamentos sobre a organização do “novo” horário e dos tempos dedicados a algumas tarefas habituais. Por fim, a categoria *Professores e Auxiliares* refere-se aos pensamentos das crianças sobre estes agentes educativos.

A Tabela 12 apresenta as categorias/subcategorias supracitadas e as suas respectivas frequências, tendo em conta os enunciados verbais produzidos pelas crianças.

Tabela 12

*Pensamentos das crianças associados à Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	3	12%	2	8%	5	10%
	1.2. Aprendizagens Específicas	0	0%	5	21%	5	10%
	1.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	3	12%	2	8%	5	10%
	Total	6	24%	9	38%	15	31%
2. Amizades	-	2	8%	2	8%	2	8%
3. Espaço Físico	-	6	24%	1	4%	7	14%
4. Primeiras Expectativas	4.1. Gostar vs. Não Gostar	2	8%	4	17%	6	12%
	4.2. Boa vs. Má	0	0%	4	17%	4	8%
	4.3. Fácil vs. Difícil	6	24%	0	0%	6	12%
	Total	8	32%	8	33%	16	33%
5. Horários e Rotinas	-	2	8%	2	8%	4	8%
6. Professores e Auxiliares	-	1	4%	2	8%	3	6%
Total		25	100%	24	100%	49	100%

Pela análise da Tabela 12, constata-se que a categoria **Primeiras Expectativas** é a que, no total, apresenta maior percentagem de verbalizações (N=16, 33%). Dentro desta encontram-se definidas três subcategorias: *Gostar vs. Não Gostar*, *Fácil vs. Difícil* e *Boa vs. Má*. As duas primeiras são mais referenciadas por crianças do 1º ano (N=4, 17% e N=4, 17%, respectivamente), enquanto a terceira é apenas verbalizada por crianças do pré-escolar (N=6, 24%). Esta categoria representa 32% (N=8) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 33% (N=8) das do 1º ano.

*“Quando for para a escola, vou ficar contente.”* (criança PE4)

*“não sabia se ia gostar muito da escola”* (criança E1)

*“Vai ser um bocadinho fácil e um bocadinho difícil.”* (criança PE10)

*“Pensava que ia ser má. Há muitos grandes.”* (criança E9)

A categoria **Aprendizagens** (N=15, 31%) encontra-se muito próxima da anterior,

sendo a que apresenta maior número de verbalizações por parte das crianças da escola (N=9, 38%) e a segunda com maior representação para as crianças do pré-escolar (N=6, 24%). Para as primeiras, os pensamentos passavam, maioritariamente, pelas *Aprendizagens Específicas* (N=5, 21%), enquanto para as crianças do pré-escolar - sem enunciarem aprendizagens específicas - destacam-se as *Aprendizagens Gerais* (N=3, 12%) e a *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos* (N=3, 12%).

*“acho que ainda vou aprender mais coisas na outra escola”* (criança PE7)

*“Pensava que ia aprender muitas coisas.”* (criança E18)

*“pensava que íamos aprender mais letras novas, mais palavras novas, (...) matemática”* (criança E21)

*“vamos fazer muitos trabalhos”* (criança PE3)

*“íamos fazer fichas do livro, como fazia no colégio, mas mais difíceis”* (criança E21)

As restantes categorias afastam-se mais destas duas. Nesse sentido, segue-se a categoria **Espaço Físico** (N=7, 14%), sendo mais verbalizada pelas crianças do pré-escolar (N=6, 24%), enquanto apenas surge uma verbalização (4%) por parte das crianças da escola.

*“Vai ser pequena, tem um espaço para brincar com baliza ... e tem basquete.”* (criança PE1)

*“que tinha muitas mesas”* (criança E6)

As categorias **Amizades** e **Horários e Rotinas** apresentam duas verbalizações (8%) em cada grupo de crianças (no total, por categoria, N=4, 8%).

*“Vou fazer amigos novos.”* (criança PE7)

*“Só sabia que tinha lá dois amigos.”* (criança E24)

*“que tenha o fim-de-semana...porque eu quero brincar com a minha irmã e na piscina.”* (criança PE4)

*“Pensava que era pouco intervalo e afinal era ainda muito (...) tinha muitos e tenho muitos, mas só que pequeninos (...) alguns do 2º ano diziam que o intervalo era bueda pequeno ...”* (criança E13)

Por fim, poucos são os pensamentos ligados aos **Professores e Auxiliares** (N=3, 6%), quer por crianças do pré-escolar (N=1, 4%) quer por crianças da escola (N=2, 8%).

*“as coisas que as auxiliares dizem quando precisamos de ajuda, temos que perguntar a alguma pessoa que saiba”* (criança PE11)

*“Pensava que era outra professora que gritasse... porque há uma professora que grita muito...”* (criança E2)

Em suma, a grande maioria dos pensamentos das crianças andava à volta de um conjunto de expectativas que tinham - se a escola ia ser fácil ou difícil, boa ou má, se iam gostar ou não - e sobre as aprendizagens que iam fazer na escola. De notar que as crianças do pré-escolar apresentam pensamentos mais ligados à facilidade/dificuldade que a escola pode trazer, enquanto as do 1º ano se manifestam mais sobre o facto de esta ser boa ou má, bem como se pensavam vir a gostar dela ou não. Da mesma forma, as crianças do 1º ano apresentam mais pensamentos sobre aprendizagens específicas, enquanto as do pré-escolar apresentam maior número de verbalizações sobre as aprendizagens gerais. Os pensamentos sobre o espaço físico da nova escola são dominados pelas crianças do pré-escolar. Já os pensamentos sobre as amizades, os horários e as rotinas e os professores e auxiliares são mais reduzidos.

### **b) Transição: Primeiras Informações**

Relativamente à questão *“Alguém te falou sobre o que se faz ou como vai ser a escola? O que disseram?”* / *“Alguém te falou sobre o que se faz ou como ia ser a escola? O que disseram?”*, tendo em conta as verbalizações das crianças, identificaram-se seis dimensões de análise. A primeira diz respeito às *Aprendizagens*, ou seja, às informações que as crianças obtiveram sobre o que iriam aprender na escola e a forma como essas aprendizagens seriam concretizadas, através dos trabalhos. A segunda relaciona-se com as *Regras e Comportamentos*, abrangendo verbalizações sobre a forma as crianças se deveriam comportar na escola, mediante as regras definidas. Na categoria *Primeiras Expectativas* procura-se perceber o que já tinha sido dito às crianças sobre o facto de a escola ser um espaço de que iam (ou não) gostar, bem como ser bom ou mau, fácil ou difícil. Nas *Amizades*, as verbalizações incluídas abrangem as informações sobre os amigos que as crianças esperam/esperavam ir encontrar ou vir a fazer na escola, ou ainda com aqueles que

eventualmente se perdem na transição. A categoria *Horários e Rotinas* engloba as verbalizações sobre as informações da organização do “novo” horário e dos tempos dedicados a algumas tarefas habituais. Finalmente, a categoria *Professores* refere-se aos pensamentos das crianças sobre como seriam estes agentes educativos.

A Tabela 13 apresenta as categorias/subcategorias definidas e as suas respectivas frequências, tendo em conta as verbalizações das crianças.

Tabela 13

*Informações fornecidas às crianças sobre a Escola antes da Transição (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	3	33%	3	13%	6	19%
	1.2. Aprendizagens Específicas	1	11%	5	22%	6	19%
	1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	0	0%	3	13%	3	9%
	Total	4	44%	11	48%	15	47%
2. Regras e Comportamentos	-	1	11%	3	13%	4	13%
3. Primeiras Expectativas	3.1. Gostar vs. Não Gostar	0	0%	3	13%	3	9%
	3.2. Boa vs. Má	1	11%	1	4%	2	6%
	3.3. Fácil vs. Difícil	2	22%	3	13%	5	16%
	Total	3	33%	7	30%	10	31%
4. Amizades	-	1	11%	0	0%	1	3%
5. Horários e Rotinas	-	0	0%	1	4%	1	3%
6. Professores	-	0	0%	1	4%	1	3%
Total		9	100%	23	100%	32	100%

Atendendo à *Tabela 13*, verifica-se que, antes da entrada na escola, as crianças receberam informações sobre as **Aprendizagens** (N=15, 47%) que irão/iriam realizar nessa instituição (N=4, 44% - crianças pré-escolar; N=11, 48% - crianças 1º ano). Pode observar-se que as crianças do pré-escolar apresentam mais verbalizações nas *Aprendizagens Gerais* (N=3, 33%) e, depois, em menor número nas *Aprendizagens Específicas* (N=1, 11%). O grupo das crianças da escola revela mais verbalizações na subcategoria *Aprendizagens Específicas* (N=5, 22%) e, depois nas *Aprendizagens Gerais* (N=3, 13%) e na *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos* (N=3, 13%).

“O que a minha mãe me falou é que eu vou aprender muita coisa.” (criança PE7)

“Que eu ia aprender muitas coisas novas.” (criança E20)

“a minha amiga M. disse: queres aprender a escrever?” (criança PE5)

“Que ia aprender a ler e a escrever e aprender (...) matemática.” (criança E12)

“que ia fazer os trabalhos de casa” (criança E23)

Seguidamente destaca-se o conjunto das **Primeiras Expectativas** (N=10, 31%) transmitidas às crianças sobre a escola, representando 33% (N=3) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 30% (N=7) dos enunciados verbais das crianças da escola. Mais concretamente, relativamente às crianças do pré-escolar emergem verbalizações com o facto de a escola ser *Fácil vs. Difícil* (N=2, 22%) e *Boa vs. Má* (N=1, 11%). Se estas verbalizações parecem residuais, o quadro altera-se ligeiramente quando falamos sobre o grupo das crianças da escola. A percentagem de enunciados verbais é mais representativa nas três subcategorias existentes: 13% (N=3) dos enunciados relacionam-se com verbalizações na subcategoria *Gostar vs. Não Gostar*; 13% (N=3) com *Fácil vs. Difícil* e 4% (N=1) com *Boa vs. Má*.

“Diziam que eu ia ser feliz.” (criança E20)

“ia ser difícil” (criança PE3)

“Acho que tinham dito que a escola ia ser muito difícil.” (criança E17)

“Sim, a M. já me disse que vai ser boa” (criança PE7)

“Que a escola ia ser boa.” (criança E8)

A terceira categoria mais enunciada é **Regras e Comportamentos** (N=4, 13%). Para esta categoria o contributo das respostas das crianças do pré-escolar é reduzido (N=1, 11%), comparativamente com o das do 1º ano (N=3, 13%).

“A M. já disse aos meninos (...) que quando estiver lá têm de prestar atenção” (criança PE8)

“o meu pai disse assim: eu quero que tu estejas quase sempre no verde (...) com o bom comportamento (criança E13)

Por fim, as restantes três categorias contam apenas com uma referência, sendo que cada uma representa 3% do total das verbalizações. As **Amizades** apenas são mencionadas por crianças do pré-escolar (N=1, 11%); enquanto as categorias **Horários e Rotinas** (N=1, 4%) e **Professores** (N=1, 4%) são apenas referenciadas por crianças da escola.

Estes resultados mostram que as crianças, antes de entrarem na escola, recebem diversas informações sobre esta, no entanto, a sua maioria corresponde a informações sobre as aprendizagens que irão fazer. Do mesmo modo, algumas pessoas falam sobre a sua facilidade/dificuldade, outras sobre o facto de ser boa/má e, outras ainda, mencionam o facto de as crianças irem gostar da escola, sobretudo pelas actividades que nela vão desenvolver. Por fim, também é dito às crianças que na escola têm de cumprir as regras e se portar bem, que vão fazer novos amigos, ter intervalos mais pequenos e outra professora.

### **c) Continuidades entre o Pré-Escolar e a Escola**

A resposta à questão “O que vai ficar igual?” / “O que ficou igual?” conduziu à identificação de seis categorias. A primeira, *Aprendizagens*, reflecte, por um lado os conteúdos que se continuam a aprender após a transição (*Aprendizagens Específicas*) e, por outro lado, o que se faz para operacionalizar essas mesmas aprendizagens, ou seja, os *Trabalhos*. A categoria *Brincar*, por sua vez, inclui as verbalizações em que as crianças indicam que na escola ainda podem brincar, mesmo que o tempo para tal seja mais reduzido em comparação com o que acontecia no pré-escolar. Relativamente à categoria *Regras e Comportamentos*, as crianças mencionam a ideia de que as primeiras devem continuar a ser cumpridas, aliadas aos bons comportamentos. A categoria *Horários e Rotinas* engloba a manutenção destes aspectos no que toca aos períodos das *Refeições* e aos *Horários das Disciplinas* já estabelecidos no pré-escolar. Já na categoria *Amizades*, as crianças reflectem nas suas verbalizações a ideia de que irão manter na escola alguns dos seus amigos do pré-escolar. Por fim, a categoria *Espaço Físico* inclui verbalizações em que as crianças remetem para as semelhanças entre o que conhecem desse espaço no pré-escolar e na escola.

A Tabela 14 apresenta as categorias/subcategorias definidas acima e as respectivas frequências, partindo das verbalizações das crianças.

Tabela 14

*Continuidades entre o Pré-Escolar e a Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Específicas	0	0%	2	9%	2	6%
	1.2. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	0	0%	4	18%	4	13%
	Total	0	0%	6	27%	6	19%
2. Brincar	-	2	22%	5	23%	7	23%
3. Regras e Comportamentos	-	2	22%	2	9%	4	13%
4. Horários e Rotinas	4.1. Refeições	0	0%	2	9%	2	6%
	4.2. Horários das Disciplinas	0	0%	1	5%	1	3%
	Total	0	0%	3	14%	3	10%
5. Amizades	-	3	33%	4	18%	7	23%
6. Espaço Físico	-	2	22%	2	9%	4	13%
Total		9	100%	22	100%	31	100%

Pela análise da Tabela 14, pode desde logo constatar-se que as crianças do pré-escolar sentiram algumas dificuldades em responder à questão, o que pode indiciar que não conseguem encontrar muitas “igualdades” entre um e o outro nível. Já para as crianças do 1º ano essas dificuldades não se apresentam de forma muito objectiva, até porque já realizaram a transição e, por isso, terão uma percepção mais clara do que se mantém ou não igual entre os dois níveis. Sendo assim, atente-se de forma separada ao que um e o outro grupo de crianças disse sobre esta questão.

Para as crianças do pré-escolar, a categoria **Amizades** representa 33% (N=3) das verbalizações consideradas, mostrando o valor dos amigos para a transição.

*“Os meus amigos vão-se manter (...) e também vou ficar com o meu irmão ao pé e ficar com o amigo do meu irmão e outros amigos que conheço ...”* (criança PE7)

Em segundo lugar, para o mesmo grupo de crianças, emergem as categorias **Brincar** (N=2, 22%); **Regras e Comportamentos** (N=2, 22%) e **Espaço Físico** (N=2, 22%).

*“brincar no pátio”* (criança PE3)

“Não podemos mexer nas coisas das professoras ...” (PE2)

“Vai ficar igual o mesmo tamanho do nosso refeitório.” (PE6)

Já no que toca às crianças da escola, os resultados são diferentes. A categoria **Aprendizagens** (N=6, 27%) é a que apresenta maior percentagem de verbalizações. Dentro desta primeira categoria existem duas subcategorias a contribuir para este resultado: a subcategoria *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos* (N=4, 18%) e a subcategoria *Aprendizagens Específicas* (N=2, 9%).

“Alguns trabalhos, como as pinturas...” (criança E5)

“a música, o inglês ...” (criança E19)

Para este grupo de crianças a categoria **Brincar** (N=5, 23%) é a segunda com maior percentagem de verbalizações, indicando que na escola ainda se brinca, mesmo que durante menos tempo.

“Um bocadinho de brincadeira...” (criança E12)

A terceira categoria com maior percentagem de verbalizações, neste grupo de crianças, foi **Amizades** (N=4, 18%), evidenciando a importância que os amigos têm na transição, tal como as crianças do pré-escolar também já referiram.

“ficaram outros amigos lá do jardim de infância” (criança E14)

Por fim, as últimas três categorias apresentam valores mais reduzidos. **Horários e Rotinas** representa 14% (N=3) das verbalizações. Existem duas verbalizações sobre as *Refeições* e uma sobre o *Horário das Disciplinas*.

“O almoço.” (criança E13)

“Acho que ficou igual... aquela mica... [o horário]” (criança E19)

As categorias **Regras e Comportamentos** e **Espaço Físico** têm duas verbalizações cada, ou seja, cada uma representa 9% das verbalizações deste grupo.

“Os meninos são calmos...” (criança E1)

“As paredes só.” (criança E6)

#### d) Descontinuidades entre o Pré-Escolar e a Escola

Relativamente à pergunta “O que vai mudar?” / “O que mudou”, atendendo às verbalizações recolhidas, definiram-se sete categorias, sendo que grande parte delas representa o “oposto” do que se encontrou na pergunta anterior. Ou seja, enquanto nesta última se falava nas aprendizagens que se vão manter após a transição, agora as crianças produzem verbalizações relativas às novas *Aprendizagens (Gerais e Específicas)* e estudos que vão realizar e sua concretização, através dos *Trabalhos*. Depois, reflectem também, numa outra categoria, a “perda” do *Brincar*, ou melhor, do tempo que lhe era disponibilizado no pré-escolar. Do mesmo modo, as crianças verbalizam mudanças ao nível das *Regras e Comportamentos*, dado que na escola existem mais regras a cumprir e os comportamentos devem ser o seu reflexo. Noutras duas categorias surgem verbalizações ao nível de mudanças sentidas nos *Horários e Rotinas*, bem como no perder ou ganhar de *Amizades* entre o pré-escolar e a escola. Numa sexta categoria emergem enunciados relativos a alterações no *Espaço Físico*. Finalmente na categoria *Crescimento*, as crianças verbalizam a ideia de que as mudanças físicas ocorridas em si próprias são também uma das descontinuidades verificadas após a transição.

A Tabela 15 apresenta as categorias/subcategorias definidas acima e as suas respectivas frequências.

Tabela 15

*Descontinuidades entre o Pré-Escolar e a Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	4	22%	5	10%	9	13%
	1.2. Aprendizagens Específicas	0	0%	11	22%	11	16%
	1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	3	17%	5	10%	8	12%
	Total	7	39%	21	41%	27	40%
2. Brincar	-	5	28%	12	24%	17	25%

Tabela 15

*Descontinuidades entre o Pré-Escolar e a Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens) - continuação*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
3. Regras e Comportamentos	-	1	6%	3	6%	4	6%
	4.1. Refeições	1	6%	1	2%	2	3%
4. Horários e Rotinas	4.2. Intervalos	0	0%	3	6%	3	4%
	Total	1	6%	4	8%	5	7%
5. Amizades	-	0	0%	3	6%	3	4%
6. Espaço Físico	-	4	22%	6	12%	10	15%
7. Crescimento	-	0	0%	2	4%	2	3%
Total		18	100%	51	100%	68	100%

Pela análise da Tabela 15, observa-se que, quer ao nível das crianças do pré-escolar (N=7, 39%), quer ao nível das crianças do 1º ano (N=21, 41%), se destaca a dimensão **Aprendizagens** (N=27, 40%). Este facto transmite a ideia de que, para as crianças a maior mudança entre os níveis educativos em causa passa quer por um aumento das aprendizagens a realizar - visível nas *Aprendizagens Gerais*, sobretudo nas verbalizações das crianças do pré-escolar (N=4, 22%) - quer pela sua especificidade, mais observável nas verbalizações das crianças do 1º ano, nas *Aprendizagens Específicas* (N=11, 22%). Estas crianças, já conhecendo o “mundo” após a transição podem, mais facilmente, dizer as mudanças objectivas verificadas entre um e outro nível. Emergem também algumas referências à *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*, com uma maior representação percentual ao nível das crianças do pré-escolar (N=3, 17%), em comparação com as do 1º ano (N=5, 10%).

*“Vamos aprender mais coisas do que aqui.”* (criança PE8)

*“lá não aprendíamos quase nada”* (criança E2)

*“No colégio não sabíamos ler e cá na escola sabemos ler.”* (criança E11)

*“fazemos mais trabalhos do que cá”* (criança PE3)

*“Lá no colégio fazíamos trabalhos de desenhos e aqui estamos a fazer trabalhos de estamos a fazer trabalhos de círculos e figuras geométricas.”* (criança E20)

A categoria **Brincar** (N=17, 25%) representa a segunda maior descontinuidade entre o pré-escolar e a escola. É mais verbalizada pelas crianças do pré-escolar (N=5, 28%) do que pelas da escola (N=12, 24%), pois os primeiros sentem que com a transição irão deixar de ter muitas brincadeiras e muitos brinquedos que anteriormente tinham, sendo o tempo mais dedicado às aprendizagens descritas pela categoria anterior.

*“Não brincar lá na escola porque aquilo não é nenhum Jardim.”* (criança PE11)

*“já não há tanta brincadeira”* (criança E12)

Em terceiro lugar, surge a categoria **Espaço Físico** (N=10, 15%), com uma maior expressividade percentual ao nível das crianças do pré-escolar (N=4, 22%) em comparação com as do 1º ano (N=6, 12%).

*“Esta escola é pequena (...) tem lá um palco em cima.”* (criança PE8)

*“a sala... as escadas”* (criança E23)

De seguida, surgem as categorias mais residuais. **Horários e Rotinas** (N=5, 7%) que apresenta quatro verbalizações (8%) por parte de crianças do 1º ano - nomeadamente no que toca à subcategoria *Intervalos* (N=3, 6%) - e uma apenas (6%) feita pelas crianças do pré-escolar.

*“vamos almoçar lá”* (criança PE1)

*“os intervalos”* (criança E13)

As restantes três categorias são quase todas apenas verbalizadas por crianças do 1º ano: alterações ao nível das **Regras e Comportamentos** (N=3, 6%) - esta categoria conta com uma verbalização feita por crianças do pré-escolar - as **Amizades** que se perdem ou ganham com a transição (N=3, 6%) e o sentimento de “estar maior”, relacionado com o **Crescimento** (N=2, 4%).

*“já sei a lição do comportar bem”* (criança E10)

*“Conheci ... dois meninos novos.”* (criança E14)

*“fiquei mais crescida”* (criança E23)

### e) Pré-Requisitos para a Escola

Na pergunta “O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?”, definiram-se quatro categorias. A primeira *Aprendizagens Curriculares* diz respeito ao conjunto de conteúdos que as crianças já devem ter aprendido antes de ingressarem na escola, nas quatro áreas curriculares - *Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões*. Por sua vez, a categoria *Trabalhos* abrange as verbalizações em que as crianças descrevem os vários trabalhos que já se devem saber fazer antes da transição e, além disso, as verbalizações invocam a ideia de que as crianças devem saber que na escola é preciso trabalhar, há mais *Fichas e Testes*, por exemplo. A terceira categoria, denominada *Estudar* inclui verbalizações referentes à necessidade das crianças terem de estudar na escola, sendo que devem ter essa percepção antes de transitar. Por fim, a categoria *Regras e Comportamentos*, abrange as verbalizações em que as crianças se referem ao facto de que, antes de entrarem na escola, devem *Saber Ser e Estar* com os outros, respeitando as regras da “boa educação”; bem como adoptar comportamentos competentes nos momentos das *Refeições*.

A Tabela 16 mostra as categorias agora definidas e a frequência de verbalizações em cada uma delas.

Tabela 16

*Pré-Requisitos para uma Transição de sucesso para a Escola (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens Curriculares	1.1. Língua Portuguesa	7	39%	13	32%	20	34%
	1.2. Matemática	4	22%	4	10%	8	14%
	1.3. Estudo do Meio	1	6%	0	0%	1	2%
	1.4. Expressões	0	0%	3	7%	3	5%
	Total	12	67%	20	49%	32	54%
2. Trabalhos	2.1. Trabalhos Gerais	1	6%	3	7%	4	7%
	2.2. Fichas e Testes	1	6%	2	5%	3	5%
	Total	2	11%	5	12%	7	12%
3. Estudar	-	1	6%	1	2%	2	3%
4. Regras e Comportamentos	4.1. Saber Ser e Saber Estar	3	17%	13	32%	16	27%
	4.2. Refeições	0	0%	2	5%	2	3%
	Total	3	17%	15	37%	18	31%
Total		18	100%	41	100%	59	100%

Atendendo à Tabela 16, pode constatar-se que, para a maioria das crianças, o mais importante à entrada para a escola é que já estejam concretizadas algumas **Aprendizagens Curriculares** (N=32, 54%), uma categoria que abrange a grande maioria das verbalizações das crianças do pré-escolar (N=12, 67%) e praticamente metade das apresentadas por crianças do 1º ano (N=20, 49%). Estas aprendizagens encontram-se relacionadas maioritariamente com a *Língua Portuguesa* (N=20, 34%) e a *Matemática* (N=8, 14%), ficando o *Estudo do Meio* (N=1, 2%) e as *Expressões* (N=3, 5%) relegadas para segundo plano. Em concreto, para os dois grupos de crianças destacam-se as duas primeiras, ou seja, a *Língua Portuguesa* (N=7, 39% - crianças do pré-escolar / N=13, 32% - crianças do 1º ano) e a *Matemática* (N=4, 22% - crianças do pré-escolar / N=4, 10% crianças da 1º ano). Já o *Estudo do Meio* conta apenas com uma verbalização (6%) por parte de crianças do pré-escolar, enquanto as *Expressões* englobam três verbalizações (7%) por parte de crianças do 1º ano.

*“Escrever algumas coisas como o abecedário.”* (criança PE7)

*“E fazer muitos números.”* (criança PE10)

*“coisas sobre o corpo humano”* (criança PE3)

*“Saber fazer o nome manuscrito, escrever algumas palavras.”* (criança E22)

*“Saberem contas”* (criança E9)

*“Cortar e colar.”* (criança E15)

A segunda categoria mais representada é **Regras e Comportamentos** extrapolando a tradicional representação social de que apenas os conhecimentos de cariz escolar são importantes, advogando que estes últimos não devem ser tidos em conta de forma exclusiva aquando da preparação das crianças para a escola. Esta dimensão atinge 31% das verbalizações (N=18), tendo um particular destaque nas crianças do 1º ano (N=15, 37%), comparativamente com as do pré-escolar (N=3, 17%). Consideraram-se duas subcategorias nesta dimensão: a primeira relacionada com o *Saber Ser e Saber Estar* (N=16, 27%) em sociedade que abrange a maioria das verbalizações desta categoria, tanto para as crianças do pré-escolar (N=3, 17%) como para as do 1º ano (N=13, 32%); a segunda surge ligada às regras e aos comportamentos que devem ser tidos durante as *Refeições* (N=2, 3%), representando 5% (N=2) das verbalizações das crianças do 1º ano, as únicas que apresentam referências neste sentido.

*“Saber partilhar as coisas (...) a não bater ... não se resolvem as coisas a bater, não ajuda nada.”* (criança PE7)

*“Já não se levantarem e ir à casa de banho sem pedir. Têm de pedir antes de irem à casa de banho.”* (criança E12)

*“Aprender a comer... a minha mana come aqui com o garfo, aqui com a faca, depois empurra para este lado e a comida sai para fora ...”* (criança E21)

Em terceiro lugar, emerge a categoria **Trabalhos** (N=7, 12%), mais referenciada pelas crianças que já se encontram na escola (N=5, 12%) do que pelas crianças que ainda estão no pré-escolar (N=2, 11%). As percentagens de verbalizações obtidas nas subcategorias não são expressivas.

*“Saber muitos trabalhos.”* (criança PE3)

*“que a escola não é para brincadeira, é para fazer trabalhos”* (criança E24)

Finalmente, a categoria **Estudar** (N=2, 3%) conta com uma verbalização produzida por cada um dos grupos de crianças.

*“estudar muito”* (criança PE11)

*“é para estudar”* (criança E20)

## **f) Actividades de Continuidade**

A resposta à questão *“O que gostarias de fazer na escola que depois não vais poder fazer?”* / *“O que gostarias de fazer na escola que agora já não podes fazer?”* levou à definição de duas categorias. A primeira, denominada *Brincar*, inclui as verbalizações em que as crianças gostavam de manter um conjunto de determinadas actividades lúdicas, quer fosse na *Sala* ou no *Recreio*. A segunda, *Actividades de Expressão Plástica*, engloba as verbalizações das crianças referentes a actividades como desenhar, pintar, cortar, colar, entre outras.

A Tabela 17 ostenta as categorias/subcategorias definidas e as frequências de verbalizações em cada uma delas.

Tabela 17

*Actividades de “acompanhamento” da Transição (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Brincar	1.1. Brincar na sala	3	30%	8	35%	11	33%
	1.2. Brincar no recreio	5	50%	5	22%	10	30%
	Total	8	80%	13	57%	21	64%
2. Actividades de Expressão Plástica	-	2	20%	10	43%	12	36%
Total		10	100%	23	100%	33	100%

De acordo com a Tabela 17, 64% (N=21) dos enunciados verbais das crianças encaixam-se dentro da categoria **Brincar**, ou seja, para a maioria das crianças esta era a actividade preferida a manter após a transição. São as crianças do pré-escolar que apresentam uma maior percentagem (N=8, 80%) desta preferência, mas para as do 1º ano esta categoria também representa um valor expressivo (N=13, 57%). *Brincar na Sala* (com destaque para as crianças do 1º ano - N=8, 35%) ou *Brincar no Recreio* (destaque para as crianças do pré-escolar - N=5, 50%) são as duas subcategorias que operacionalizam esta actividade.

*“Brincar com a casinha.”* (criança PE5)

*“Brincar a toda a hora (...) como aqui não há aquele espaço das camas não dá.”*  
(criança E12)

*“Jogar mais futebol.”* (criança PE11)

*“gostava de ter aqui parques e isso”* (criança E2)

Por seu lado, a categoria *Actividades de Expressão Plástica* assume, igualmente, um peso elevado (N=12, 36%), sendo nas crianças do 1º ano que esta categoria assume uma maior representatividade (N=10, 43%) - eventualmente por já não fazerem tantas actividades deste tipo como faziam no pré-escolar - ao contrário do que acontece com as crianças do pré-escolar (N=2, 20%).

*“Gostava de poder continuar a fazer carimbos.”* (criança PE7)

*“No colégio tínhamos umas coisinhas com muitas tintas cá para baixo e nós fazíamos desenhos assim, e agora não.”* (criança E3)

### g) Transição do Pré-Escolar à Escola: Ir ou Ficar?

Na questão “Se pudesses escolher, preferirias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano? Porquê?” pediu-se às crianças que, imaginando que poderiam optar por ficar no pré-escolar ou por entrar para a escola, optassem por uma dessas hipóteses e indicassem os motivos que sustentam essa sua escolha. Na Tabela 18 poderá observar-se o número de crianças que faria uma e outra escolha!

Tabela 18

*Do Pré-Escolar à Escola: Transitar ou Não Transitar? (Frequências e Percentagens)*

Opção	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
	N	%	N	%	N	%
Transitar	8	67%	20	80%	28	76%
Não Transitar	4	33%	5	20%	9	24%
Total	12	100%	25	100%	32	100%

### g1) Transição do Pré-Escolar à Escola: Ir

Pela análise da Tabela 18, 67% das crianças do grupo pré-escolar e 80% do grupo do 1º ano optariam por deixar o pré-escolar e transitar para a escola. No total, 76% das crianças participantes prefeririam realizar a transição.

Tendo em conta estes dados, atenda-se, então, aos “porquês” desta escolha. Nesse sentido, a partir das verbalizações das crianças, identificaram-se cinco categorias. A primeira, *Aprendizagens*, inclui as verbalizações em que as crianças indicam que preferem transitar para incrementarem o seu rol de aprendizagens, tanto a nível das *Aprendizagens Gerais* (sem especificarem os conteúdos que esperam aprender) como das *Específicas* (onde as crianças referem claramente que só transitando podem fazer determinadas aprendizagens, definindo o seu conteúdo). A categoria *Crescimento/Desenvolvimento* abrange um conjunto de verbalizações em que as crianças enunciam que optavam pela transição quer para crescerem (em termos cronológicos, físicos e ao longo do sistema educativo) quer para se poderem desenvolver e “serem alguém na vida”. A terceira categoria identificada, *Brincar*, inclui verbalizações em que as crianças remetem para a vertente lúdica na escola, admitindo que mesmo transitando poderiam continuar a brincar. A categoria *Espaço Físico* remete para verbalizações em que, pelas razões identificadas, as crianças preferem as características do espaço físico da escola às do pré-escolar. A quinta categoria, *Horários e Rotinas*, remete para verbalizações relacionadas com a preferência pela

organização do tempo na escola, nomeadamente os intervalos.

A Tabela 19 representa a distribuição das verbalizações das crianças pelas categorias/subcategorias supracitadas.

Tabela 19

*Transição do Pré-Escolar à Escola: Ir (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	2	25%	9	41%	11	37%
	1.2. Aprendizagens Específicas	2	25%	7	32%	9	30%
	Total	4	50%	16	73%	20	67%
2. Crescimento / Desenvolvimento	-	2	25%	3	14%	5	17%
3. Brincar	-	1	13%	2	9%	3	10%
4. Espaço físico	-	1	13%	0	0%	1	3%
5. Horários e Rotinas	-	0	0%	1	5%	1	3%
Total		8	100%	22	100%	30	100%

Pela análise da Tabela 19 observa-se que 67% (N=20) das verbalizações das crianças se enquadram na categoria **Aprendizagens**, ou seja, quer as crianças do pré-escolar (N=4, 50%), quer as do 1º ano (N=16, 73%), optariam maioritariamente por transitar pela possibilidade de, na escola, irem realizar novas aprendizagens, quer em termos *Gerais* (crianças do pré-escolar - N=2, 25% / crianças do 1º ano - N=9, 41%), quer em termos *Específicos* (crianças do pré-escolar - N=2, 25% / crianças do 1º ano - N=7, 32%).

*“Porque assim só se aprende pouca coisa e lá na outra escola aprende-se mais.”*

(criança PE11)

*“Porque no 1º ano aprende-se mais.”* (criança E16)

*“como eu não sei escrever e os meninos lá do 1º ano aprendem, por isso é que eu quero”* (criança PE6)

*“Porque queria aprender a ler, a fazer contas.”* (criança E12)

As restantes justificações apresentam resultados menos expressivos. Ainda assim, a categoria **Crescimento/Desenvolvimento** representa 17% (N=5) das verbalizações

das crianças, assumindo valores próximos entre as crianças do pré-escolar (N=2, 25%) e do 1º ano (N=3, 14%). Esta é a segunda razão apontada pelas crianças para quererem ir para o 1º ano.

*“Ir para o 1º ano porque estou farta de estar na escola com os meninos mais pequenos e quero ir para a escola dos meninos grandes.”* (criança PE2)

*“queria passar de ano para quando for grande trabalhar no INEM”* (criança E18)

A categoria **Brincar** (N=3, 10%) acaba por já ter pouco peso, contando apenas como uma verbalização emitida pelas crianças do pré-escolar e duas pelas crianças da escola. Do mesmo modo, as duas restantes categorias têm apenas uma verbalização. A categoria **Espaço Físico** é verbalizada uma vez por crianças do pré-escolar, enquanto **Horários e Rotinas** conta com um enunciado verbal por parte das crianças do 1º ano.

## **g2) Transição do Pré-Escolar à Escola: Ficar**

Tendo em conta que o número de crianças que optaria por não transitar para a escola se afigura reduzido - 27% no total, sendo 33% do pré-escolar e 20% da escola (cf. Tabela 18) - observa-se na Tabela 20 que as verbalizações são igualmente diminutas e acabam por ter pouca expressão em termos práticos. Ainda assim, de acordo com as verbalizações das crianças, definiram-se cinco categorias. A primeira, *Trabalhos*, pretende abranger verbalizações em que as crianças manifestam a sua preferência pelos trabalhos que realizam no pré-escolar. Do mesmo modo, a categoria *Brincar* remete para verbalizações em que as crianças se pronunciam sobre o tempo dedicado às brincadeiras divertidas no pré-escolar, pelo que ao transitarem o tenderão a perder. Na categoria *Horários e Rotinas*, as verbalizações remetem para a diminuição dos tempos dos intervalos na escola. A penúltima categoria definida, *Sentimentos*, situa verbalizações relacionadas com o gosto e a felicidade em permanecer no pré-escolar. Finalmente, a categoria *Amizades* engloba verbalizações em que as crianças indicam que preferiam não transitar para manterem os/as amigos/as do pré-escolar.

A Tabela 20 apresenta as categorias/subcategorias definidas e as suas respectivas frequências, tendo em conta as verbalizações das crianças.

Tabela 20

*Transição do Pré-Escolar à Escola: Ficar (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Trabalhos	-	0	0%	1	17%	1	10%
2. Brincar	-	1	25%	3	50%	4	40%
3. Horários e Rotinas	-	0	0%	1	17%	1	10%
4. Sentimentos	-	2	50%	1	17%	3	30%
5. Amizades	-	1	25%	0	0%	1	10%
Total		4	100%	6	100%	10	100%

Partindo da Tabela 20, a justificação mais apontada para “não transitar” prende-se com o **Brincar** (N=4, 40%), mais verbalizada pelas crianças da escola (N=3, 50%) do que pelas crianças do pré-escolar (N=1, 25%). De forma geral, parece ser a falta ou o sentimento de falta das brincadeiras e dos brinquedos, bem como do tempo que na escola é dedicado a esta actividade que “impede” algumas crianças de quererem realizar a transição.

*“brincar com areia”* (criança PE1)

*“Porque lá brincávamos muito.”* (criança E3)

A categoria **Sentimentos** (N=3, 30%) é a que inclui também verbalizações de crianças de ambos os níveis educativos, representando metade (N=2, 50%) dos enunciados verbais das crianças do pré-escolar e 17% (N=1) dos das crianças da escola. Pode eventualmente vir a ligar-se, mais abaixo, com os sentimentos (positivos) das crianças pelo pré-escolar.

*“É porque eu estou muito feliz.”* (criança PE9)

*“Porque lá tratavam-me bem e estava lá mais feliz.”* (criança E20)

As restantes categorias acabam por ter uma a duas verbalizações. A categoria **Amizades** inclui uma verbalização por parte das crianças do pré-escolar, o que representa 25% dos enunciados verbais destas crianças.

Por sua vez, surgem duas categorias só com verbalizações de crianças da escola. A categoria **Horários e Rotinas** conta com uma verbalização, tal como acontece com a categoria **Trabalhos**.

## h) Transição e Desenvolvimento

A partir da questão “*Sentes que entrar na escola te vai fazer/fez ficar mais crescido? Porque pensas isso?*” definiram-se cinco categorias. A primeira, *Crescimento*, engloba as verbalizações das crianças relativas à maturação física - *Físico* - e associadas a um aumento da idade - *Idade Cronológica*. As verbalizações relativas à *Entrada na Escola* remetem para respostas em que as crianças indicam que se consideram mais crescidas porque já deixaram o pré-escolar e transitaram. A terceira categoria, *Aprendizagens*, engloba as verbalizações em que as crianças remetem para o aumento da quantidade/especificidade do que vão aprender ou do que já aprenderam (*Aprendizagens Gerais e Específicas*). A categoria *Competências e Responsabilidades* remete para verbalizações em que as crianças descrevem algo que já conseguem fazer sozinhas e novas obrigações que ganham com a entrada na escola. Por fim, as *Amizades* abrangem verbalizações em que as crianças se referem aos novos amigos que fazem com a transição para a escola e que, por isso, se sentem mais crescidas.

A Tabela 21 apresenta detalhadamente a distribuição das verbalizações das crianças pelas categorias/subcategorias enunciadas.

Tabela 21

*Percepção de Crescimento/Desenvolvimento associada à Transição (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Crescimento	1.1. Físico	4	31%	10	26%	14	27%
	1.2. Idade Cronológica	6	46%	13	34%	19	37%
	Total	10	77%	23	61%	33	65%
2. Entrada na Escola	-	0	0%	5	13%	5	10%
3. Aprendizagens	3.1. Aprendizagens Gerais	3	23%	3	8%	6	12%
	3.2. Aprendizagens Específicas	0	0%	2	5%	2	4%
	3.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	0	0%	1	3%	1	2%
	Total	3	23%	6	16%	9	18%
4. Competências e Responsabilidades	-	0	0%	3	8%	3	6%
5. Amizades	-	0	0%	1	3%	1	2%
Total		13	100%	38	100%	51	100%

Atendendo à Tabela 21, a categoria mais enunciada pelas crianças foi **Crescimento** (N=33, 65%), representando 77% (N=10) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 61% (N=23) dos enunciados verbais das crianças do 1º ano. Dentro desta “pesada” categoria, observa-se que, para as crianças de ambos os níveis educativos, o sentido do crescimento associado à transição dá-se, em primeiro lugar, pelo aumento da *Idade Cronológica* (N=6, 46% - crianças do pré-escolar; N=13, 34% - crianças da escola) e, depois, pelo crescimento de nível *Físico* (N=4, 31% - crianças pré-escolar; N=10, 26% - crianças da escola). Isto significa que o facto de se fazer anos e das crianças ficarem, por exemplo, “mais altas” são, nas suas palavras, as principais razões apontadas para se sentirem “mais crescidas” com a transição para a escola.

*“Porque vou fazer anos.”* (criança PE3)

*“pelos anos ... porque lá tinha 6 anos e agora tenho 7”* (criança E23)

*“o meu cabelo cresce e eu quero que o meu cabelo cresça”* (criança PE 5)

*“todos os anos dou um esticão. Não, dou dois esticões, ... fico mais alta.”* (criança E2)

Em segundo lugar, a categoria **Aprendizagens** (N=9, 18%) representa 23% (N=3) das verbalizações das crianças do pré-escolar e 16% (N=6) das que já se encontram na escola. A este nível, 23% (N=3) dos enunciados verbais das crianças do pré-escolar e 8% (N=3) das do 1º ano dizem respeito a *Aprendizagens Gerais*. As verbalizações relacionadas com as subcategorias *Aprendizagens Específicas* e *Concretização das Aprendizagens - Trabalhos* são escassas, emitidas todas por crianças do 1º ano.

*“aprender muitas coisas”* (criança PE2)

*“Sinto-me mais crescido porque tava a aprender.”* (criança E20)

Para além destas duas categorias, as restantes três são apenas enunciadas pelo grupo das crianças da escola. A **Entrada na Escola** (N=5, 10%), representa 13% (N=5) das verbalizações desse grupo de crianças. A passagem metafórica da “criança ao aluno” está bem patente nesta categoria.

*“Porque já não estava no jardim de infância.”* (criança E17)

As duas últimas dimensões emergem com uma percentagem reduzida de verbalizações: a aquisição de novas **Competências e Responsabilidades** (N=3, 6%) e o encontro de novos amigos - **Amizades** (N=1, 3%).

“tenho mais trabalhos de casa para fazer” (criança E5)

“fiz cá amigos” (criança E14)

### i) Primeiros Dias de Escola

Tento em conta os propósitos da pergunta “*Como foram os primeiros dias de escola?*”, esta apenas foi colocada às crianças do 1º ano.

Desta forma, as respostas das crianças permitem analisar os *Primeiros Impactos* vividos por si - no que toca ao sentimento de *Solidão* pelo desconhecimento dos *Novos Colegas* que (depois) ganharam, bem como ao *Novo Espaço Físico* encontrado e à *Reunião de Pais* realizada no primeiro dia - e as *Primeiras Actividades* concretizadas, mesmo que tenham tido pouca formalidade e exigência cognitiva.

A Tabela 22 representa a distribuição das verbalizações das crianças da escola pelas duas categorias (e subcategorias) enunciadas.

Tabela 22

*Ida para a Escola: Primeiros Impactos e Primeiras Actividades (Categorias; Subcategorias; Frequências e Percentagens)*

Categorias	Subcategorias	Pré-Escolar		1º Ano		Total		
		N	%	N	%	N	%	
1. Primeiros Impactos	1.1. “Solidão”	-	-	4	19%	4	19%	
	1.2. Novos Colegas	-	-	3	14%	3	14%	
	1.3. Novo Espaço Físico	-	-	3	14%	3	14%	
	1.4. Reunião de Pais	-	-	3	14%	3	14%	
	Total	-	-	13	61%	13	61%	
2. Primeiras Actividades	-	-	-	-	8	38%	8	38%
Total	-	-	-	-	21	100%	21	100%

A partir da Tabela 22, verifica-se que os *Primeiros Impactos* (N=13, 61%) descritos pelas crianças passam, em primeiro lugar, pelo seu sentimento de “*Solidão*” (N=4, 19%), ou seja, pelo desconhecimento dos colegas que encontraram na (nova) escola, fazendo com que se sentissem sozinhas (“*quando tocou fui para dentro da sala, só que*

*não conhecia ninguém ... todos olharam para mim*” - criança E21). Ultrapassada essa fase, as crianças referem-se aos *Novos Colegas* (N=3, 14%) que começaram a conhecer (*“comecei a habituar-me aos colegas novos”* - criança E17) e reflectem o confronto com o *Novo* (e desconhecido) *Espaço Físico* (N=3, 14%) (*“Estava perdido, não sabia qual era a minha sala.”* - criança E6) e com a *Reunião de Pais* (N=3, 14%), marcante do início de cada ano lectivo (*“Com uma reunião de pais ... e estava cheio de pais à porta da sala e depois os pais podiam entrar.”* - criança E12).

Por outro lado, a segunda categoria diz respeito às *Primeiras Actividades* (N=8, 38%) realizadas, podendo-se observar que cada criança respondeu de acordo com o que foi mais significativo para si, como se pode constatar pelos seguintes exemplos:

*“no primeiro dia não tivemos logo aulas ... o trabalho de casa foi diferente ... foi aprender a atar os sapatos”* (criança E13)

*“Acho que no primeiro dia tivemos de dizer os nomes à professora. (...) depois começámos a aprender”* (criança E17)

*“No primeiro dia tentámo-nos conhecer, no segundo fizemos trabalhos e no terceiro começámos a escrever o nosso nome bem, no terceiro dia aprendemos a escrever em letra manuscrita, aprendemos o menino, depois a menina, depois a uva ...”* (criança E22)

#### **2.2.4. Tema IV - Sentimentos no Pré-Escolar, Escola e Transição**

Finalmente, faz-se a apresentação dos resultados relativos à identificação dos sentimentos enunciados pelas crianças<sup>7</sup>. Relembrando, era-lhes pedido que indicassem a forma como se sentem/sentiram ou pensam que se irão sentir em três situações específicas - no pré-escolar, na escola e no momento da transição (primeiros dias de escola), com ajuda de cartões com os sentimentos descritos por Moreira (2009). Pretende-se uma abordagem holística e comparativa entre os vários resultados, tendo em conta as três situações em causa.

##### **a) Sentimentos relativamente ao Pré-Escolar**

Em primeiro lugar, a Tabela 23 apresenta os sentimentos identificados pelas crianças relativamente ao modo como se sentem/sentiam no pré-escolar.

---

<sup>7</sup> Os valores apresentados dizem respeito à totalidade das nomeações de cada um dos sentimentos. O número de sentimentos a enunciar por cada criança não estava limitado, pelo que umas referiram mais do que outras.

Tabela 23

*Sentimentos das crianças relativamente ao Pré-Escolar (Sentimentos; Frequências e Percentagens)*

Sentimentos	Pré-Escolar			1º Ano			Total
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	
Feliz	7 (28%)	5 (36%)	12 (31%)	11 (29%)	10 (37%)	21 (32%)	33 (32%)
Triste	1 (4%)	2 (14%)	3 (8%)	1 (3%)	2 (7%)	3 (5%)	6 (6%)
Calmo/a	3 (12%)	1 (7%)	4 (10%)	7 (18%)	4 (15%)	11 (17%)	15 (14%)
Envergonhado/a	3 (12%)	1 (7%)	4 (10%)	2 (5%)	3 (11%)	5 (8%)	9 (9%)
Optimista	2 (8%)	0 (0%)	2 (5%)	1 (3%)	3 (11%)	4 (6%)	6 (6%)
Surpreendido/a	1 (4%)	0 (0%)	1 (3%)	3 (8%)	1 (4%)	4 (6%)	5 (5%)
Orgulhoso/a	3 (12%)	2 (14%)	5 (13%)	6 (16%)	2 (7%)	8 (12%)	13 (13%)
Nervoso/a	0 (0%)	1 (7%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (4%)	2 (3%)	3 (3%)
Impaciente	1 (4%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (4%)	2 (3%)	3 (3%)
Esperançoso	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (8%)	0 (0%)	3 (5%)	3 (3%)
Assustado/a	1 (4%)	1 (7%)	2 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (2%)
Aflito/a	1 (4%)	1 (7%)	2 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (2%)
Confuso/a	2 (8%)	0 (0%)	2 (5%)	2 (5%)	0 (0%)	2 (3%)	4 (4%)
Total	25 (100%)	14 (100%)	39 (100%)	38 (100%)	27 (100%)	65 (100%)	104 (100%)
% Total na Amostra	24%	13%	38%	37%	26%	63%	100%

De acordo com a Tabela 23, foram contabilizados 104 verbalizações de sentimentos, sendo as crianças do 1º ano (N=65, 63%), especialmente os rapazes (N=38, 37%), as que mais verbalizações apresentam. De forma geral, **Feliz** (N=33, 32%), **Calmo/a** (N=15, 14%) e **Orgulhoso/a** (N=13, 13%) são os sentimentos que as crianças mencionam sobre o pré-escolar. No pólo oposto, estão sentimentos como **Assustado/a** e **Aflito/a** (N=2, 2%, cada um). Olhando de modo mais atento, pode encontrar-se praticamente os mesmos resultados, mas tendo em conta os níveis educativos das crianças. Os sentimentos mais referenciados são **Feliz** (N=12, 31%; N=21, 32%), **Orgulhoso/a** (N=5, 13%; N=8, 12%), **Calmo/a** (N=4, 10%; N=11, 17%) e **Envergonhado/a** (N=4, 10%; N=5, 8%). Em sentido inverso estão sentimentos como **Assustado/a** e **Aflito/a** (N=2, 5%, N=0, 0%, respectivamente). Por sexos, os resultados equivalem-se, sendo **Feliz** o sentimento com maiores percentagens.

Assim sendo, pode afirmar-se que, na sua maioria, as crianças apresentam um sentimento “positivo” relativamente ao pré-escolar, pois a percentagem de sentimentos com conotação “negativa” é relativamente baixa. Para além disso, as crianças justificavam a referência a estes últimos sentimentos fazendo a ligação com a entrada no pré-escolar, numa altura em que não sabiam o que iriam encontrar e, eventualmente, não conheciam ninguém. De facto, o início da interacção com o ambiente pré-escolar (tanto em termos humanos como espaciais) é uma transição importante para as crianças desenvolverem as suas competências de gestão emocional, pois os novos desafios que lhes são impostos tornam-se difíceis de cumprir quando se preocupam demasiado com os seus sentimentos (por exemplo, se o sentimento de *vergonha* inicial se mantiver, torna-se difícil a criança aumentar os seus índices de interacção com os outros). O aumento da complexidade emocional e sentimental deve ser acautelada, mesmo com o importante apoio dos adultos, permitindo às crianças cumprir as suas tarefas de desenvolvimento. Porém, pelos resultados obtidos, parecem existir evidências suficientes para se afirmar que as crianças não evidenciam problemas a este nível, demonstrando uma base sólida que lhes oferece bem-estar no pré-escolar, tendo em conta as novas exigências sociais, cognitivas e emocionais que emergem (Denham, 2007): a felicidade e o orgulho por estar na pré-escola, bem como a calma transmitida por esse espaço e pelas relações estabelecidas, contrariam qualquer sentimento de “medo” ou aflição que possa existir.

### ***b) Sentimentos relativamente à Escola***

Em segundo lugar, a tabela 24 apresenta os sentimentos identificados pelas crianças relativamente ao modo como se pensam vir a sentir/sentem na escola.

Tabela 24

*Sentimentos das crianças relativamente à Escola (Sentimentos; Frequências e Percentagens)*

Sentimentos	Pré-Escolar			1º Ano			Total
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	
Feliz	5 (31%)	3 (25%)	8 (29%)	8 (20%)	6 (23%)	14 (21%)	22 (23%)
Triste	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (8%)	2 (8%)	5 (8%)	5 (5%)
Calmo/Calma	1 (6%)	3 (25%)	4 (14%)	2 (5%)	4 (15%)	6 (9%)	10 (11%)
Envergonhado/a	1 (6%)	1 (8%)	2 (7%)	4 (10%)	2 (8%)	6 (9%)	8 (9%)

Tabela 24

*Sentimentos das crianças relativamente à Escola (Sentimentos; Frequências e Percentagens) - continuação*

Sentimentos	Pré-Escolar			1º Ano			Total
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	
Optimista	1 (6%)	1 (8%)	2 (7%)	1 (3%)	1 (4%)	2 (3%)	4 (4%)
Surpreendido/a	0 (0%)	1 (8%)	1 (4%)	3 (8%)	2 (8%)	5 (8%)	6 (6%)
Orgulhoso/a	4 (25%)	2 (17%)	6 (21%)	6 (15%)	2 (8%)	8 (12%)	14 (15%)
Nervoso/a	1 (6%)	1 (8%)	2 (7%)	2 (5%)	2 (8%)	4 (6%)	6 (6%)
Impaciente	1 (6%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (3%)	1 (4%)	2 (3%)	3 (3%)
Esperançoso	1 (6%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (2%)	2 (2%)
Assustado/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (8%)	1 (4%)	4 (6%)	4 (4%)
Aflito/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (4%)	2 (3%)	2 (2%)
Confuso/a	1 (6%)	0 (0%)	1 (4%)	3 (8%)	2 (8%)	5 (8%)	6 (6%)
Desapontado/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	0 (0%)	2 (3%)	2 (2%)
Total	16 (100%)	12 (100%)	28 (100%)	40 (100%)	26 (100%)	66 (100%)	94 (100%)
% Total na Amostra	17%	13%	30%	43%	28%	70%	100%

Atendendo à Tabela 24, foram contabilizadas 94 verbalizações de sentimentos, sendo que 70% foram dos alunos do 1º ano, sobretudo dos rapazes (N=40, 43%). De modo geral, os resultados obtidos foram os mesmos que a respeito dos sentimentos no pré-escolar. **Feliz** (N=22, 23%), **Orgulhoso/a** (N=14, 15%) e **Calmo/a** (N=10, 11%) são os três sentimentos mais enunciados pelas crianças sobre a forma como pensam vir a sentir-se ou se sentem na escola. Em contrapartida, **Esperançoso/a**, **Aflito/a** e **Desapontado/a** (N=2, 2%, cada um) surgem com um número reduzido de verbalizações. Os sentimentos mais verbalizados pelas crianças participantes são **Feliz** (N=8, 29%; N=14, 21%) e **Orgulhoso/a** (N=6, 21%; N=8, 12%). A estes dois, as crianças do pré-escolar juntam, também, **Calmo/a** (N=4, 14%). Por sexos, os resultados são semelhantes, uma vez que os rapazes (do pré-escolar e do 1º ano) enunciam mais **Feliz** e **Orgulhoso** (surgem ainda algumas referências ao Envergonhado pelos rapazes do pré-escolar), enquanto nas raparigas dos dois níveis educativos os sentimentos mais mencionados foram **Feliz** e **Calma**.

Estes resultados corroboram o que já anteriormente se tinha verificado sobre a pré-escola, acrescentando uma ou outra nuance. Os sentimentos mais positivos

sobrepõem-se aos negativos, embora seja interessante notar as percentagens (ainda que com pouca expressão) de sentimentos como Envergonhado/a ou Triste, nomeadamente por parte de crianças do 1º ano - muitas vezes estes sentimentos explicam-se por algum “medo” em relação a outros colegas, sobretudo aos “mais crescidos”, pelos conflitos nas brincadeiras que começam já no pré-escolar (Denham, 2007). Contudo, tendo em conta que os sentimentos das crianças nesta fase são, igualmente, fundamentais para o seu bem-estar emocional, social e escolar (Valeski & Stipek, 2001), pode dizer-se que apresentam uma postura positiva perante a escola e, talvez, até optimista, tendo em conta os resultados das crianças do pré-escolar. As crianças parecem gostar da escola, sentem-se orgulhosas por lá estar (ou vir a estar), sem grandes sobressaltos, o que privilegia tanto a sua performance escolar/académica como o seu desempenho socioemocional (Denham, 2007; Hauser-Cram et al., 2007; Ladd et al., 2000; Valeski & Stipek, 2001).

### ***c) Sentimentos relativos ao momento da Transição (primeiros dias de Escola)***

Em terceiro lugar, a Tabela 25 apresenta os sentimentos identificados pelas crianças relativamente ao modo como se pensam vir a sentir/sentiram durante a transição, mais concretamente nos primeiros dias de escola.

Tabela 25

*Sentimentos das crianças relativamente ao momento da Transição (Sentimentos; Frequências e Percentagens)*

Sentimentos	Pré-Escolar			1º Ano			Total
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	
Feliz	3 (23%)	2 (17%)	5 (20%)	3 (8%)	4 (24%)	7 (12%)	12 (15%)
Triste	2 (15%)	2 (17%)	4 (16%)	3 (8%)	0 (0%)	3 (5%)	7 (9%)
Calmo/a	0 (0%)	2 (17%)	2 (8%)	3 (8%)	4 (24%)	7 (12%)	9 (11%)
Envergonhado/a	2 (15%)	1 (8%)	3 (12%)	6 (15%)	3 (18%)	9 (16%)	12 (15%)
Optimista	0 (0%)	1 (8%)	1 (4%)	2 (5%)	1 (6%)	3 (5%)	4 (5%)
Surpreendido/a	1 (8%)	1 (8%)	2 (8%)	5 (13%)	0 (0%)	5 (9%)	7 (9%)
Orgulhoso/a	1 (8%)	1 (8%)	2 (8%)	4 (10%)	0 (0%)	4 (7%)	6 (7%)
Nervoso/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (13%)	3 (18%)	8 (14%)	8 (10%)

Tabela 25

*Sentimentos das crianças relativamente ao momento da Transição, aos primeiros dias de Escola (Sentimentos; Frequências e Percentagens) - continuação*

Sentimentos	Pré-Escolar			1º Ano			Total
	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	
Impaciente	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (1%)
Esperançoso	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (6%)	2 (4%)	2 (2%)
Assustado/a	1 (8%)	0 (0%)	1 (4%)	2 (3%)	0 (0%)	2 (4%)	3 (4%)
Aflito/a	2 (15%)	1 (8%)	3 (12%)	1 (5%)	0 (0%)	1 (2%)	4 (5%)
Confuso/a	1 (8%)	1 (8%)	2 (8%)	3 (8%)	1 (6%)	4 (7%)	6 (7%)
Desapontado/a	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (1%)
Total	13 (100%)	12 (100%)	25 (100%)	40 (100%)	17 (100%)	57 (100%)	82 (100%)
% Total na Amostra	16%	15%	30%	49%	21%	70%	100%

Pela análise da tabela 25, pode dizer-se que nesta terceira situação se verificam algumas diferenças relativamente às duas anteriores, ou seja, não existe uma “dicotomia” tão marcada entre os sentimentos mais positivos e os mais negativos. Para além disso, o total de sentimentos é claramente inferior ao das duas anteriores situações (N=82), sendo que a maior contribuição é das crianças do 1º ano (N=57), como seria expectável. Estas crianças já têm a experiência da transição, já vivenciaram os primeiros dias de escola, enquanto as crianças do pré-escolar apenas podem dar as suas expectativas sobre a forma como pensam que se irão sentir. Mesmo assim, verifica-se que este processo não é fácil para estas crianças, tendo em conta as percentagens de sentimentos enunciados - 30% pelas crianças do pré-escolar e 70% pelas do 1º ano - o que marca também a disparidade que existe entre estes dois níveis educativos.

Os sentimentos mais enunciados foram **Feliz** e **Envergonhado/Envergonhada** (N=12, 15%, cada um), seguidos do **Calmo/a** (N=9, 11%) e do **Nervoso/a** (N=8, 10%). Serão também de destacar alguns aspectos particulares destes resultados. Ao nível das crianças do pré-escolar, pese o valor do **Feliz** (N=5, 20%), destacam-se depois outros sentimentos que evidenciam a ambivalência sentida no momento da transição: **Triste** (N=4, 16%), **Envergonhado/a** e **Aflito/a** (N=3, 12%, cada um). O mesmo se observa relativamente às crianças do 1º ano, embora existam sentimentos com percentagens mais elevadas do que o **Feliz** (N=7, 12%), o único caso em que esta

situação se verifica: **Envergonhado/a** (N=9, 16%), **Nervoso/a** (N=8, 14%) e **Calmo/a** (N=7, 12%). Mesmo com valores mais baixos, vejam-se os valores de **Surpreendido/a** (N=2, 8% - pré-escolar; N=5, 9% - 1º ano) e **Confuso/a** (N=2, 8% - pré-escolar; N=4, 7% - 1º ano).

Estes resultados, divergindo dos encontrados para o pré-escolar e a escola, mostram a ambivalência de sentimentos sentida no decorrer da transição. A separação dos pais ou a saída do pré-escolar pode, frequentemente, deixar as crianças infelizes, sentirem-se abandonadas, sozinhas, assustadas, aborrecidas, ansiosas deixadas de parte, ou sentindo-se descuidadas, ou, pelo contrário, entram para a sala de aula como se ela lhes pertencesse ou como se sempre ali tivessem estado, manuseiam os equipamentos, brincam facilmente com todas as outras crianças, dizem alegremente “adeus” aos pais, falam amistosamente com o professor, por exemplo (Balaban, 2006). Esta ambivalência não marca apenas as crianças, mas também pais, educadores e professores envolvidos na transição e que lidam com um misto de emoções e sentimentos. Porém, as evidências apontam que uma transição positiva conduz as experiências educacionais positivas e a oportunidades de vida futuras (Dockett & Perry, 2007).

Finalizada esta análise, antes de terminar este Capítulo, atente-se na Figura 3 (página seguinte) onde poderá, mais facilmente, fazer a comparação entre os sentimentos enunciados pelas crianças nas três situações pedidas.

Nesta mesma análise apenas se incluem os sentimentos tidos como “relevantes”, ou seja, os que, em apresentam alguma “variação”, sobretudo, no que diz respeito às verbalizações das crianças entre os sentimentos perante o pré-escolar/escola e o(s) momento(s) da transição.

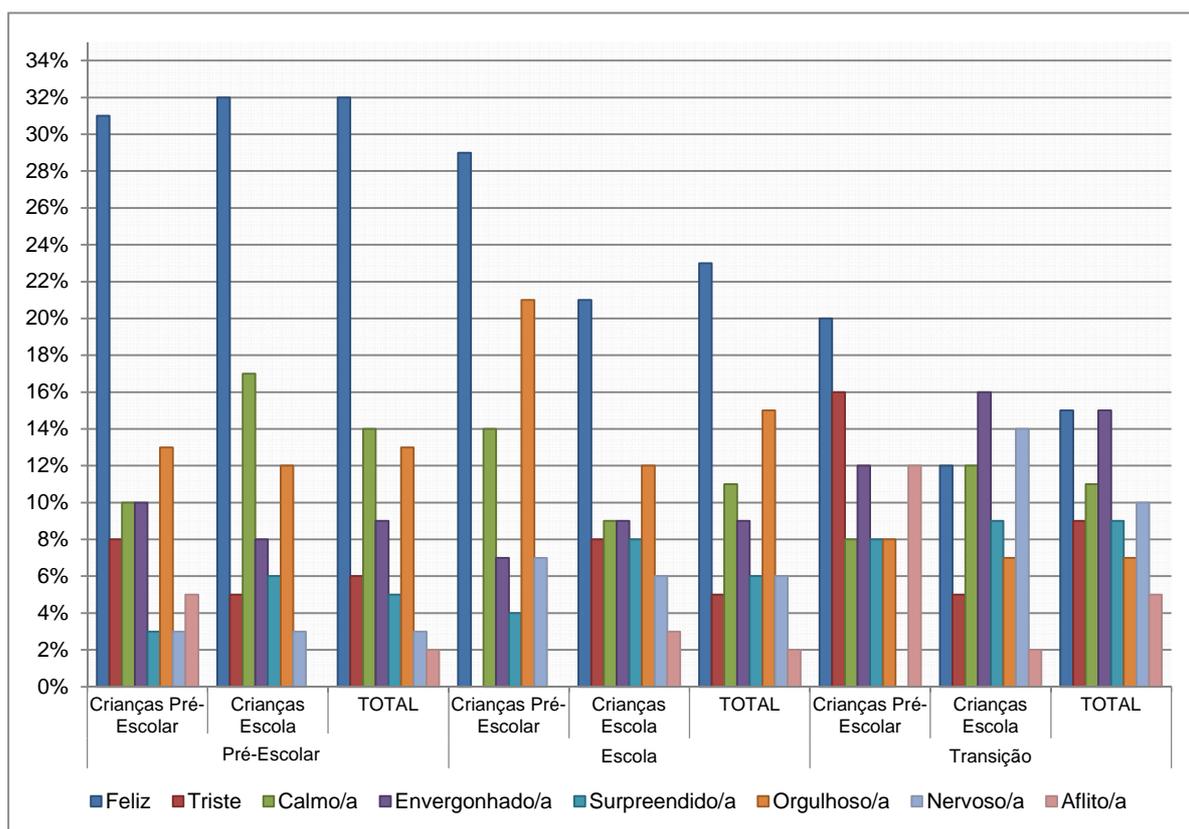


Figura 3. Análise comparativa dos sentimentos verbalizados pelas crianças por Situação: Pré-Escolar, Escola e Transição

Sem entrar em grandes apontamentos, para não se repetir o que já foi dito anteriormente, pode constatar-se de novo que os sentimentos positivos dominam relativamente aos negativos, tanto no pré-escolar como na escola, evidenciando um sentimento de satisfação generalizado nestes dois níveis educativos. Por outro lado, o misto de sentimentos, evidenciado por alturas da entrada na escola faz aumentar as barras dos sentimentos negativos, colocando-os praticamente ao mesmo nível dos positivos. Este dado demonstra que enquanto algumas crianças parecem excitadas e aguardam animadamente pelo início da escola, por estar no novo ambiente e por ir aprender novas coisas; outras mostram-se preocupadas e ansiosas por não serem capazes de dar resposta às expectativas escolares ou de fazer o que é suposto fazer, bem como pelo facto de irem encontrar colegas mais velhos e um professor desconhecido (Einarsdóttir, 2003).



## Capítulo III.

### Discussão Global e Conclusões

A transição para o 1º ciclo de escolaridade, marcando o início de uma série contínua de transições (Anderson et al., 2000; Yeboah, 2002) é, sem dúvida, um marco significativo na vida de todas as crianças (Brooker, 2008; Margetts, 2002; Tudge et al., 2009). A forma como experienciam e gerem este passo terá repercussões significativas sobre o seu progresso ao longo do sistema educativo e na sua vida após a escola (Alexander et al., 1988; Margetts, 2002), para além de que muito se pode prever sobre o desempenho escolar das crianças atendendo às experiências pré-escolares (Meadows, 2010). Neste sentido, mais estimulador para umas crianças e mais desconcertante para outras (Dockett & Perry, 2007), o processo de transição resulta numa mudança em que se experienciam *continuidades* e *descontinuidades*, em que crianças, pais, professores e instituições educativas se confrontam com desafios a partir dos seus papéis, relações sociais, rotinas de organização temporal e espacial das actividades, do valor do jogo nos diferentes contextos de aprendizagem, da gestão dos materiais didácticos e das intencionalidades educativas e pedagógicas (Correa, 2009). Mesmo sendo uma experiência comum para milhões de crianças, nem todas a vivem da mesma forma, dependendo das suas características pessoais, familiares, comunitárias e (pré-)escolares (Ames, Rojas & Portugal, 2010).

Posto isto, sabendo da extrema importância de uma transição de qualidade para o ensino básico, do valor e dos efeitos (sobretudo a médio e a longo prazo) das experiências que a antecederam, pretendeu-se com esta investigação analisar as expectativas, vivências e sentimentos das crianças que vão transitar ou que já transitaram para o 1º ano do ensino básico, tendo como pano de fundo o seu processo de desenvolvimento e o contínuo de transições implicado. Neste sentido, embora a análise agora proposta seja feita tendo em conta os objectivos anteriormente enunciados e os temas da entrevista anteriormente descrita, tal não implica, obviamente, que esta análise deva ser vista como estanque/espartilhada, mas articulando as várias interpretações que serão traçadas ao longo desta discussão.

A interligação entre os dois primeiros objectivos traduz o valor e a importância de comparar as verbalizações das crianças sobre o pré-escolar e a escola, ou seja,

pretendeu-se *i) conhecer as concepções e perspectivas que as crianças do pré-escolar/1º ano têm do que é/foi o Pré-Escolar e ii) estudar as concepções e perspectivas que as crianças do pré-escolar/1º ano têm do que será/é a Escola.* Mais do que fazer essa comparação, realizar esta análise em conjunto permite também verificar, desde já, que os dois níveis educativos em causa não são assim tão diferentes como se pode pensar e, da mesma forma, não estão assim tão distantes, como muitas vezes a realidade quotidiana pode querer transparecer.

De acordo com o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), já antes enunciado, a educação pré-escolar não se deve estruturar meramente em função da preparação para a escolaridade obrigatória, mas antes perspectivar-se no sentido da educação ao longo da vida, facultando às crianças as condições suficientes para enfrentar, com sucesso, a etapa seguinte (OCEPE, 1997).

Se atentarmos aos resultados desta investigação, inicialmente observa-se uma importante diferença não entre as categorias ao nível das **funções** atribuídas pelas verbalizações das crianças quer ao pré-escolar, quer à escola, mas sim na sua representatividade percentual. Ou seja, mesmo que as verbalizações das crianças indiquem que os dois níveis educativos em estudo *servem*, principalmente, para *Aprender* (quer sejam *Aprendizagens Gerais* ou *Aprendizagens Específicas*), a verdade é que a percentagem de verbalizações desta categoria no pré-escolar é inferior à que se encontra para a escola. Por outro lado, a dimensão *Brincar* como que “compensa” esta diferença, apresentando o resultado oposto, ou seja, para as crianças o pré-escolar *serve* mais para *Brincar* do que o 1º ano. Estes resultados corroboram os dados da literatura, na medida em que à educação pré-escolar é atribuída uma função predominantemente socializadora, enquanto a escolarização básica se orienta para a estruturação dos saberes de base (Alarcão, 2008). Poder-se-á, então, dizer que as respostas das crianças espelham a sua movimentação de um *ambiente de brincadeira* - o pré-escolar - para um *ambiente de trabalho* - a escola (Dockett & Perry, 2007; Einarsdóttir, 2003). Adicionalmente, tendo em conta o âmbito desta Dissertação, é de notar as verbalizações das crianças relativas às *Aprendizagens Preparatórias para a Escola* (embora com uma expressão reduzida), deixando antever a ideia, já apresentada, que o pré-escolar deve facultar os elementos prévios suficientes para a entrada no ensino básico (como definido pelas OCEPE, 1997), embora essa não deva ser uma função demasiadamente “levada à risca”.

Todavia, não se pense que estamos a separar concludente estas duas “funções” e, dessa forma, a aumentar a separação entre o pré-escolar e a escola. Transversal a

vários resultados desta investigação, advoga-se que *Aprender* e *Brincar* não são duas actividades distintas e dicotómicas, pelo que as práticas (pré-)escolares não têm de deixar totalmente de lado o carácter lúdico e significativo de que se revestem muitas aprendizagens. Pelo contrário, é nos variados contextos da educação pré-escolar que as crianças constroem a sua aprendizagem de modo a promover a sua formação e o seu desenvolvimento harmonioso e equilibrado (OCEPE, 1997) em termos cognitivos, sociais, emocionais e até físicos (Alarcão, 2008; Erikson, 1995, 1998; Piaget, 1973/1983, 1977/1986; Piaget & Inhelder, 1966/1997; Vygotsky, 1978). Na mesma linha, os objectivos do 1º Ciclo - descritos a partir da síntese dos *artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86* (LBSE, 1986) e do consignado na Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo [OCPEB-1ºCiclo] (2004) - pretendem a construção de uma plataforma segura para as crianças enfrentarem o futuro e potenciarem as suas competências e qualidades, bem como desenvolverem os comportamentos que favoreçam a sua educação e formação. Para além disso, evidenciam o estabelecimento de condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade (em termos individuais e sociais); a aquisição de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares e profissionais subsequentes e o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que conduzam à formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade, como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) previra. Assim, a ideia de que no pré-escolar “apenas” se brinca e na escola “apenas” se aprende é uma representação (vincadamente) social, não se olhando, muitas vezes, à devida complementaridade entre estas duas funções, o que contribui, grandemente, para o aumento do hiato existente entre os níveis educativos em causa.

Esta divisão artificial entre o *Aprender* e o *Brincar* é também sentida nos enunciados verbais emitidos pelas crianças a respeito das **actividades** e **aprendizagens** realizadas no pré-escolar e na escola.

No que toca às **actividades no pré-escolar** predominam, na globalidade, as ligadas às várias *Áreas de Conteúdo*, destacando-se as referências às *Expressões* e às actividades de *Língua Portuguesa*, enquanto as de *Matemática* e de *Estudo do Meio* parecem ficar mais “esquecidas”. Segue-se o *Brincar*, muito verbalizado por crianças do 1º ano (eventualmente com “saudades” do tempo que passaram no pré-escolar, pois agora o tempo é mais dedicado a actividades lectivas) e a realização de *Trabalhos* sobretudo por parte das crianças do pré-escolar. As *Actividades Não Curriculares* são também mais referidas por estas crianças enquanto as do 1º ano

recordam os momentos dedicados ao *Descanso*. Ao nível das **actividades na escola** os resultados apontam para a manutenção das várias actividades ligadas às *Áreas Curriculares* (embora com um decréscimo das *Expressões*) e um claro aumento dos *Trabalhos* realizados, uma posição marcada pelas crianças de ambos os níveis educativos. Observa-se também que surgem outro tipo de actividades, como o *Estudar e Aprender* e, apenas verbalizadas por crianças que já se encontram na escola, surgem as denominadas *Actividades Disciplinares*. Em sentido contrário, constata-se que as verbalizações relacionadas com o *Brincar* diminuem claramente, bem como as *Actividades Não Curriculares*, assumindo valores quase residuais. Estes dados manifestam, então, a diferenciação que está estabelecida na “cabeça das crianças” entre o que se faz num e noutro espaço, reforçando o que já anteriormente foi mencionado sobre as funções atribuídas aos mesmos.

No que toca às **aprendizagens no pré-escolar** e na **escola**, os resultados obtidos são mais semelhantes, embora com uma outra nuance. Sobressaem, tanto num como noutro nível, as aprendizagens relacionadas com as quatro áreas de conteúdo/curriculares, sendo que as *Expressões* acompanham (de novo) a *Língua Portuguesa* como as duas subcategorias que mais se destacam (resultados paralelos aos encontrados para as actividades). Quase 70% das verbalizações dos dois grupos de crianças (relativamente às aprendizagens no pré-escolar) encontram-se nesta categoria. Por sua vez, a categoria *Regras e Comportamentos* afigura-se como o segundo tipo de aprendizagens mais realizadas nestes dois níveis educativos, ou seja, tanto no pré-escolar como na escola as crianças mencionam que é importante não apenas ter os habituais conhecimentos escolares, mas também saber comportar-se “como deve ser”, favorecendo as aprendizagens, o bom desenrolar das actividades lectivas e o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. Esta questão interliga-se intimamente aos pré-requisitos necessários para a entrada na escola, “fugindo”, mas complementando, as aprendizagens tradicionais, normalmente veiculadas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (OCPEB - 1º Ciclo) e pela “opinião” social. As restantes categorias identificadas apresentam resultados pouco expressivos, embora as crianças do pré-escolar enfatizem as *Aprendizagens Gerais* realizadas na escola e as do 1º ano realcem também *Aprendizagens Disciplinares*, tal como já haviam feito ao nível das actividades. Este resultado leva-nos também a pensar que crianças que já conhecem o meio escolar se sentem mais à vontade para especificar o conteúdo e a tipologia das aprendizagens realizadas nesse meio, ao contrário das crianças que ainda estão no pré-escolar e, pelo que parece,

têm um conhecimento mais superficial sobre o que é a escola.

Acentua-se, assim, o interesse de interligar e contextualizar as várias “disciplinas (pré-)escolares” no ambiente educativo, dando suporte ao desenvolvimento da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões, que não devem funcionar como disciplinas totalmente independentes, mas complementar-se. Para a sua operacionalização pressupõem-se a realização de determinadas *actividades*, abrangendo os diferentes tipos de *aprendizagem*, não só os conhecimentos, mas também atitudes e os domínios do saber estar/saber fazer (OCEPE, 1997) - como se constata pelas categorias *Regras e Comportamentos*. Assim, na continuidade estabelecida entre o pré-escolar e a escola, os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar se assuma como uma oportunidade para os alunos praticarem experiências de aprendizagem *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras* (OCPEB-1º Ciclo), que assegurem maiores hipóteses de sucesso escolar, não apenas “agarradas” aos tradicionais conteúdos escolares, ou à ideia de que a escola só serve para aprender a “ler, escrever e contar”.

Por fim, relativamente às verbalizações das crianças sobre as principais **funções do/a educador/a** (no pré-escolar) e **do/a professor/a** (na escola), evidenciam-se duas categorias: *Promover Aprendizagens e Estabelecer Regras e Comportamentos*. Na primeira, definem-se ainda três subcategorias: *Ensinar* (a função que abrange a grande maioria das verbalizações tanto para o/a educador/a como para o/a professor/a, se bem que são as crianças do 1º ano a enfatizar mais claramente esta função) - *Ajudar e Avaliar*, com uma percentagem de verbalizações mais reduzida. Neste sentido, desfaz-se a ideia de que o/a educador/a apenas serve para orientar as crianças na realização das suas actividades e consequentes aprendizagens, cumprindo as funções referidas, enquanto as acompanha passivamente ao longo do seu percurso desenvolvimental. Pelo contrário, deverá possuir um papel de mediador da aprendizagem, permitindo às crianças que expressem os seus conhecimentos e/ou dúvidas até à chegada da escolarização formal. Deve dar-lhes a oportunidade de vivenciarem importantes desafios que permitam o desenvolvimento de competências favoráveis à transição e à vivência do 1º ciclo, sobretudo através de actividades ligadas à vertente lúdica (Matta & Vasconcelos, 2001). No 1º ciclo, o professor é alguém que pensa na criança e nas suas aprendizagens estruturantes (OCPEB-1ºCiclo, 2004) e que, enquanto agente igualmente activo do processo de ensino-aprendizagem, é decisivo, contemplando a dialéctica e a relação dos factores

biológicos da criança com o meio e vice-versa (Vygotsky, 1929). Ainda assim, não nos fiquemos apenas pelo *Ensinar*, mas atentemos também nas subcategorias *Ajudar* (sobretudo as crianças com mais dificuldades) e *Avaliar* as aprendizagens que são promovidas. Esta última, entendida como a “fase final do processo”, atribuída com maior destaque ao(à) professor(a) é uma realidade, embora não se deva traduzir em juízos prematuros e definitivos que discriminem o(a) aluno(a) - inclusive aquelas que precisam de mais ajudas - impedindo-o(a) de alcançar sucesso imediato com uma negativa projecção para o futuro. A avaliação, particularmente no 1º ciclo, deve centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas curriculares (OCPEB-1ºCiclo, 2004). Relembre-se, agora, a segunda função enunciada pelas crianças - *Estabelecer Comportamentos e Regras* - embora não se deva olhar para ela de modo totalmente distinto da dimensão anterior. Educadores(as) e professores(as), para além de transmitirem conhecimentos, devem igualmente zelar pelo cumprimento das regras que estabelecem, levar as crianças a cumpri-las e orientá-las no sentido daquilo que deve ser o seu trabalho e as suas várias tarefas. Contudo, devem ser capazes de controlar e gerir as suas acções, não agindo a partir de um estilo demasiado “autoritário”, impondo as acções e as condutas das crianças, prejudicando o sucesso da transição (Correia & Pinto, 2011).

Partindo das verbalizações das crianças, pode, então, afirmar-se que educador e professor servem para “ensinar” e para “educar”, valorizando a importância da proximidade do trabalho entre estes agentes educativos, incrementando a compreensão do que se faz e aprende no pré-escolar e no 1º ciclo, bem como a análise/discussão partilhada das propostas curriculares para cada um dos ciclos, encurtando espaços e favorecendo o planeamento e o sucesso da transição. Adicionalmente, não fique esquecido que, como a investigação mostra, a vivência desta transição marca profundamente as transições subseqüentes e estes agentes educativos são peças fundamentais para o sucesso não apenas das transições escolares, como das de vida e, acima de tudo, das desenvolvimentais.

Neste contexto, valorizando o início da escolarização para o desenvolvimento da criança (sobretudo pelas oportunidades de aprendizagem e pelo estabelecimento de relacionamentos interpessoais), Erikson (1950/1995) evidencia o papel de educadores(as) e professores(as), na medida em que devem levar as crianças a demonstrar as suas capacidades, a persistir nas tarefas, a reconhecer e valorizar os

seus esforços, ou seja, a potenciarem o seu sentido de *indústria* e não de *inferioridade*. Por outro lado, as verbalizações corroboram também o sentido atribuído por Havighurst (1953, 1972) às tarefas de desenvolvimento para estas idades, sobretudo em termos culturais e sociais, realçando o papel do pré-escolar e da escola nas aprendizagens (de leitura e escrita, por exemplo), bem como da importância das crianças se assumirem como cidadãos responsáveis e “bem comportados” perante a sociedade. A relação destas dimensões com o domínio físico, incluindo as brincadeiras e os jogos referidos pelas crianças, cria a conjugação ideal para uma regulação mais eficaz da vida infantil e, de modo mais lato, do desenvolvimento humano. Mais: como se constata, nada disto se concretizará com sucesso se não se tiverem em conta o(s) contexto(s), ou melhor, os vários sistemas em que a criança se move, pois torna-se impossível que aprenda e se desenvolva sozinha, antes o faz “agarrada” à família, aos educadores e professores, às condições oferecidas pelos ambientes educativos de ambos os níveis e, de certo modo, à comunidade em geral (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1994, 1995, 2005a, 2005b).

Feitas as devidas considerações sobre os resultados alcançados nos primeiros dois objectivos, atente-se agora no terceiro objectivo - ***iii) compreender as expectativas, pensamentos e vivências aliadas ao momento da transição, por parte das crianças, de ambos os níveis educativos***. Como foi sendo relatado ao longo desta investigação, mais do que saber as perspectivas que as crianças têm sobre cada um dos “mundos” em estudo, importa analisar mais atentamente o que disseram sobre a transição. Nesse sentido, a criança que entra na escola muda o seu estatuto, passando a adoptar o papel de criança-aluno, que o pré-escolar já vinha antevendo. No entanto, quer os resultados de várias investigações (Nabuco & Lobo, 1997; Petriwskyj et al., 2005), quer os resultados deste trabalho reflectem alguma falta de articulação e continuidade inter-contextual entre o pré-escolar e a escola, contribuindo para olhares parcelares, fragmentados e a-sistémicos sobre a (criança em) transição. Inclusivamente, se se tiver em atenção o que foi já visto anteriormente sobre o pré-escolar e a escola, facilmente se percebe que o papel atribuído a cada um dos níveis é diferente, retirando alguma importância ao pré-escolar. Parece ser nestas desarticulações - entre níveis de escolarização, entre discursos e práticas, entre políticas sectoriais - que se centra o debate da educação das crianças nos seus primeiros anos de vida (Alarcão, 2008), tanto a nível nacional como internacional. Porém, não se quer com isto dizer que *continuidade* seja sinónimo de *uniformidade*,

mas antes que se desenvolva através da primeira uma dilatada capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, de garantir o desenvolvimento (Dunlop, 2003). Por outro lado, Sanchez e Thorpe (1998, citados por Peters, 2000) sugerem que a *descontinuidade* não é algo a evitar, desde que facultados os *andaimes* apropriados às crianças (com base nas concepções teóricas Vygotsky), que lhes permitam avançar para etapas posteriores de desenvolvimento, com a ajuda de um outro mais competente (Fino, 2001; Vygotsky, 1978).

Partindo desta concepção das (des)continuidades gerais existentes entre o pré-escolar e a escola, que os estudos e a prática quotidiana revelam, vejamos agora os resultados advindos das verbalizações das crianças. Numa primeira fase, atenda-se ao que as crianças disseram relativamente aos seus ***pensamentos sobre a escola, às primeiras informações que receberam antes da transição, às continuidades/descontinuidades entre os dois níveis educativos e os motivos que apontam para preferir o pré-escolar ou a escola, quando convidados a escolher entre transitar/não transitar.*** Esta análise conjunta justifica-se pelo facto das categorias/subcategorias definidas serem semelhantes e complementares entre si, embora se tenha em conta o que é perguntado e se olhe para a categoria/subcategoria nesse sentido.

Sendo assim, o primeiro aspecto desta análise prende-se com a categoria das *Aprendizagens*. O que vão/iam aprender é um dos aspectos mais vinculados no pensamento das crianças antes da transição, sendo também das informações que as crianças mais recebem/receberam antes da entrada na escola. Do mesmo modo, se observa que, pelas verbalizações das crianças, na escola as *Aprendizagens Gerais* e *Específicas* tendem a aumentar bastante, acentuando as *descontinuidades* e diminuindo as aprendizagens que parecem ter uma *continuidade* objectiva entre o pré-escolar e a escola. O querer aprender mais é também uma das razões mais relevantes para as crianças quererem transitar para o 1º ano, pois consideram que se ficarem no pré-escolar não têm hipótese de fazer muitas das aprendizagens desejadas e esperadas. Mais uma vez, este aspecto interliga-se claramente com a categoria *Brincar*. Embora existam crianças que a mencionam nas *continuidades* entre um e o outro espaço, se olharmos com atenção as verbalizações a esse respeito, constata-se que elas referem que na escola “se brinca um bocadinho” ou “só nos intervalos” mas ainda se brinca. Porém, o dado mais claro desta discrepância entre os dois níveis educativos, ao nível desta categoria, marca-se nas verbalizações sobre as *descontinuidades*, no qual as crianças reforçam a ideia de que a escola, ao contrário

do pré-escolar, já não é para brincar, mas sim para trabalhar. Do mesmo modo, se “aprender mais” é a principal razão apontada para as crianças quererem transitar, *Brincar* afigura-se como o motivo principal pelo qual algumas crianças prefeririam não o fazer. Mais: consultando as respostas sobre os pensamentos antes da entrada na escola e as informações transmitidas às crianças antes da transição, facilmente se verifica que esta categoria se encontra ausente, corroborando a ideia de que a entrada na escola marca definitivamente a entrada na escolarização formal, sendo que diminui claramente o espaço e o tempo dedicado à brincadeira.

Estes dados corroboram o que estudos anteriores realizados em vários países revelaram (Einarsdóttir, 2003): as crianças apresentam uma imagem da escola como um espaço onde têm de estar sentadas sossegadamente para aprender a ler, escrever e a fazer matemática, mesmo que essa seja uma preocupação latente (Correia & Pinto, 2011). Em consequência, encaram o 1º ano e a escola do 1º ciclo como um contexto mais formal de aprendizagem, onde durante as aulas devem ser cumpridas as tarefas requeridas pelos docentes, enquanto as brincadeiras ficam reservadas para os intervalos e os recreios, durante um espaço de tempo mais curto em comparação com o que acontecia no pré-escolar (Correia & Pinto, 2011; Müller, 2008; Ribeiro & Camargo, 2007). No entanto, Folque (2002), num estudo sobre as características do jardim-de-infância e da escola do 1º ciclo, com crianças de ambos os níveis, advoga que se torna positivo que as crianças sejam capazes de os diferenciar, embora essas diferenças não devam ser entendidas de forma extremada/clivada, prejudicando as aprendizagens a desenvolver. Por seu lado, Lima (1999) argumenta que o desenvolvimento da criança depende do lúdico, ela precisa de brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. A sua forma de *assimilar* e *acomodar* deverá ser sempre através do jogo. A criança aprende melhor brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através de brincadeiras e jogos (problemas, desafios, entre outros), em actividades predominantemente lúdicas (Lima, 1999).

Se a entrada na escola emerge como o espaço da “escolarização” e das aprendizagens, não é menos verdade que reflecte um aumento das relações sociais, do convívio com colegas e amigos (Erikson 1950/1995; Müller, 2008; Ribeiro & Camargo, 2007). Este aspecto é visível nas várias verbalizações das crianças, quer seja por referência aos colegas/amigos que se mantêm ou perdem nesta transição, como aos que as crianças esperam vir a fazer, ou seja, as referências relativas às *Amizades*. Pode facilmente encontrar-se o espelho destes dados nas (des)continuidades entre os dois níveis, na vontade das crianças em transitar para

fazer novos amigos ou na vontade de não transitar para ficar com os do pré-escolar. É algo também presente nas verbalizações sobre os pensamentos, já que acreditam que com a transição podem vir a fazer novos amigos. No entanto esta questão das amizades não é um dos aspectos mais valorizados pelos adultos ou pares quando falam sobre a escola. Seja de que forma for, a verdade é que habitualmente apenas uma pequena parte das crianças do pré-escolar mantém as suas amizades na escola. Porém, existem estudos que mostram que quando surge a oportunidade de concretizar novas amizades as crianças não sentem muitas dificuldades em fazê-lo (Quinn & Hennessy, 2010), enquanto outros apontam que encontrar e fazer amigos é uma das dificuldades da transição (Margetts, 2009). Diversos estudos advogam que os amigos assumem um papel fundamental na promoção da transição, contribuindo para a adaptação das crianças ao novo meio escolar (Balaban, 2006; Bronfenbrenner, 1979; Correia & Pinto, 2011; Dockett & Perry, 2007; Peters, 2003; Quinn & Hennessy, 2010; Tomada et al., 2005). A este respeito, Ladd (1990, citado por Quinn & Hennessy, 2010) numa investigação com crianças durante o 1º ano de escolaridade constatou que as que tinham mais amigos na sala de aula desenvolveram percepções mais favoráveis da escola durante o segundo mês de aulas, enquanto as que mantiveram essas relações aumentaram o seu gosto pela escola à medida que o tempo foi passando. Adicionalmente, a investigação revela que brincar parece ser o sustento destas relações sociais e comunicacionais entre as crianças e o melhor meio de comunicação entre elas (Rasmussen & Smidt, 2002, citados por Einarsdóttir, 2007). Em nosso entender, não se deve apreender apenas o valor deste “brincar” no sentido literal, mas de forma a promover o desenvolvimento das crianças e a promoção das aprendizagens devidas e significativas.

Um outro aspecto bastante importante para as crianças que transitam prende-se com os *Espaços Físicos* do novo meio escolar. Os estudos mostram que estes espaços influenciam o comportamento e rendimento escolar dos alunos (Margetts, 2003, 2009) e, frequentemente, as diferenças na adaptação das crianças resultariam de simples respostas às mudanças físicas e pessoais do ambiente escolar (Lohaus, et al., 2004). Veja-se, a este respeito, que esta questão é particularmente visível e importante nas verbalizações sobre os pensamentos das crianças antes da transição e nas *descontinuidades* mais marcantes entre um nível e outro, corroborando os resultados dos estudos e a ideia de que é preciso trabalhar este aspecto. Por exemplo, como se verá, porque não levar mais vezes as crianças à escola do 1º ano, fazendo com que as mesmas possam ir, gradualmente, conhecendo “os cantos à casa”?

Neste estudo, as crianças verbalizaram também alterações na organização dos tempos - os *Horários e Rotinas* - relacionadas com a necessidade de cumprir as tarefas exigidas pelo(s) professor(es), nas várias áreas curriculares em detrimento de ficar a brincar durante todo o dia (Einarsdóttir, 2007), algo que agora só é mais possível nos intervalos e fins de semana. A questão das refeições, da necessária pontualidade e do seguir um horário pré-estabelecido são pontos particulares desta nova organização temporal que, embora já tivesse sido trabalhada pelo pré-escolar, se acentua agora de forma mais operacional. Na prática, quer-se com isto dizer que estes resultados invocam uma maior rigidez e estruturação das rotinas e dos horários até então estabelecidos, determinados pelos tempos disciplinares, tornando mais clara a ideia de cada disciplina como um compartimento de saber (OCEPE, 1997). Para além disso, sabe-se que não são só as crianças que vivenciam este processo desta forma, pois muitas famílias mudam a sua organização e rotina diária para se acomodarem às exigências da escola, bem como os educadores devem também ter consciência destas alterações, de modo a conseguirem, precocemente, desenvolver novos hábitos com as crianças (Docket & Perry, 2007). A reflexão sobre estes dados afigura-se como muito pertinente, pois a transição implica sempre o abandono das rotinas e dos hábitos que criam uma plataforma de segurança para as crianças (Sim-Sim, 2009), aumentando o nível de imprevisibilidade, pela quebra de rotina (Elkind, 2004, citado por Marturano & Gardinal, 2008).

Para além de todos os aspectos já tratados sobre a transição, as *Regras e Comportamentos*, são também outro dado a ter em linha de conta. Pela análise das verbalizações das crianças, observa-se que este é um ponto muito valorizado pelas pessoas quando falam/falaram às crianças sobre a escola, dizendo-lhes que se deveriam continuar a “portar bem”, tal como as crianças também referem quando falam das continuidades entre o pré-escolar e a escola. Esta questão sugere o que já foi referido antes sobre a postura das crianças na escola para o bom decorrer das aulas e das aprendizagens (Correia & Pinto, 2011), podendo vir a gerar situações de *stress*, sobretudo em situações em que as regras, em sala de aula, não são cumpridas (Pereira & Mendonça, 2005, citados por Correia & Pinto, 2008; Marturano, Trivellato-Ferreira & Gardinal, 2008). Contudo, e em termos práticos, não é particularmente relevante que as crianças se consciencializem de listas de regras e comportamentos se não estiverem verdadeiramente envolvidas no processo de construção não só das próprias regras e da sua justiça, mas também dos eventuais “castigos” para quem as não cumpre (Dockett & Perry, 2007). Ou seja, é fundamental que estas regras sejam

discutidas em sala de aula, que as crianças se apropriem delas e, conseqüentemente, saibam os comportamentos que têm de tomar e o que têm de fazer, respeitando os(as) professores(as), os pares e a restante comunidade educativa.

Para além dos aspectos mencionados, existem outros relevantes para a compreensão do processo em estudo. Entre esses aspectos estão as *Primeiras Expectativas* relativamente à escola, sejam elas “pensadas” pelas crianças ou transmitidas pelas outras pessoas. Em particular, as crianças do 1º ano são as que apresentam maior percentagem de verbalizações sobre os seus pensamentos relativos ao facto de *gostar ou não gostar* da escola, bem como desta ser *boa ou má*. Já para as crianças que ainda se encontram no pré-escolar, a maior preocupação manifestada prende-se com a expectativa da escola ser *fácil ou difícil*.

Estas “expectativas”, como já foi referido, também foram manifestadas pelos outros quando “perspectivaram” a escola para as crianças do estudo, curiosamente da mesma forma - as crianças do 1º ano relembram mais o que lhes tinham dito sobre se iriam ou não gostar da escola, enquanto as do pré-escolar falam sobre o que as outras pessoas já lhes disseram sobre a sua facilidade ou dificuldade. Estas expectativas repercutem-se sobre os sentimentos das crianças, sobretudo, no momento da transição, bem como nos *Sentimentos* relacionados de não quererem transitar por se sentirem “melhores” ou “mais felizes” no pré-escolar. Um segundo aspecto a referir remete para algumas verbalizações relacionadas com os pensamentos das crianças ou as ideias transmitidas às crianças sobre os *Professores e Auxiliares* que teriam na escola. Esta reflexão sobre estes agentes educativos, embora numa pequena escala, demonstra já alguma “preocupação” das crianças sobre quem iria “tomar conta delas” assim que deixassem o pré-escolar. Um terceiro aspecto relaciona-se com a categoria *Crescimento/Desenvolvimento*, pois para algumas crianças o facto de “crescerem” com a transição marca uma importante descontinuidade na transição, bem como o facto de “quererem transitar” se justifica pelo quererem crescer, desenvolverem-se e puderem ser “alguém na vida”.

Concluída a análise dos aspectos mais proeminentes das questões citadas, atente-se agora naquilo que as crianças necessitam de saber para entrar na escola e para prosseguirem as suas aprendizagens, ou seja, os **pré-requisitos** que se exigem para que tal aconteça. Verificou-se que as crianças não se limitaram a referir apenas aspectos relacionados com as tradicionais aprendizagens escolares (como já tinham feito noutras questões), mas incluíram outros domínios, sobretudo as questões das regras e dos comportamentos que já devem estar interiorizadas pelas crianças. Deste

modo, as verbalizações justificam o amplo e multidimensional conceito da *prontidão para a escola*, fortalecendo a concepção cada vez mais aceite que uma educação de qualidade deve ir além da aprendizagem escolar/académica, envolvendo o desenvolvimento social das crianças, o seu bem-estar físico e emocional e a protecção contra perdas físicas e psicológicas (Arnold et al., 2007; Chazan-Cohen et al., 2009; Janus & Duku, 2007; Maxwell & Clifford 2004; Prior et al., 2011; Rimm-Kaufman 2004; Snow, 2006), bem como o papel fundamental e imprescindível que as famílias, a escola e o seu *staff* e a comunidade assumem neste processo (Aiona, 2005; Feeney & Grace, 2005; Lin et al., 2003; Maxwell & Clifford 2004; Stright et al., 2008; Walker & MacPhee, 2011; Woodhead & Moss, 2007).

Se por um lado emergem as *competências cognitivas e de pré-literacia* (Prior et al., 2011; OCEPE, 1997), ligadas às áreas de conteúdo/curriculares (categoria denominada de *Aprendizagens Curriculares*) que as crianças tanto verbalizam - destacando-se a *Língua Portuguesa* e a *Matemática*, as duas áreas mais facilmente identificáveis com a escola; por outro lado surgem as *qualidades pessoais* - a sociabilidade, o compromisso com a escola e os pares, comportamentos de auto-regulação, a curiosidade, a capacidade de perseverar nas tarefas (Prior et al., 2011), bem como o esperar pela sua vez de falar e saber escutar e compreender e seguir orientações e ordens (OCEPE, 1997) - presente ao nível das verbalizações sobre as *Regras e Comportamentos* a saber e a ter antes e após a entrada na escola, particularmente no domínio da relação com os outros.

Para além das condições relacionadas com as aquisições imprescindíveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que envolvem o comportamento da criança nos grupos, pode ainda encontrar-se um terceiro aspecto favorável ao sucesso das crianças no 1º ciclo: as que se relacionam com as *atitudes*, ou seja, a educação pré-escolar deverá promover atitudes que favoreçam a transição e que estejam no cerne da aprendizagem. A este nível acrescenta-se, desde já, a categoria *Trabalhar*, uma categoria fundamental para o bom desenrolar das actividades lectivas, não só no 1º ciclo, mas daí em diante também. Este dado pode, igualmente, observar-se nos sentimentos e na postura das crianças que querem transitar, sabendo-se que atitudes positivas privilegiam o sucesso e aumentam a percepção das suas capacidades/competências escolares e académicas (OCEPE, 1997; Valeski & Stipek, 2001). Além disso, tendo em conta as verbalizações das crianças neste estudo e a literatura sobre as perspectivas dos educadores a este mesmo respeito, torna-se crucial definir um espaço de trabalho com as crianças de

modo a desenvolver algumas competências pessoais e sociais que facilitem a sua adaptação à escola, nomeadamente a confiança em si mesma e a sua auto-estima, a capacidade de auto-regulação emocional, autocontrolo e autonomia, bem como competências de relacionamento interpessoal, particularmente ao nível da boa comunicação, de fazer amigos e da resolução de conflitos (Correia & Pinto, 2011).

Relativamente à escolha de **actividades de continuidade** que acompanhassem a transição e se pudessem prolongar no 1º ano, as crianças dos dois níveis educativos são claras ao referir maioritariamente dois dados: *i)* aspectos lúdicos, relacionadas com o *Brincar*, seja na sala ou no recreio e *ii)* a manutenção de *Actividades de Expressão Plástica* (nesta última parecem ser as crianças do 1º ano as que mais “saudades” apresentam destas actividades, pois 43% das suas verbalizações encaixam-se nesta categoria). Ou seja, as crianças gostariam de, na escola, continuar com a casinha das bonecas, as brincadeiras com carros na garagem, os puzzles, os baloiços, bem como prolongarem actividades com plasticinas, desenhos, pinturas e trabalhos manuais. Qualquer que seja a actividade de continuidade, é consensual na literatura que o importante é que exista, diminuindo o “choque cultural” com a vivência da transição, pelo que os professores têm vindo a implementar as chamadas *actividades de transição*, visando o preenchimento da lacuna existente entre o pré-escolar e a escola (Broström, 2003, 2007; Margetts, 2009). Actividades como visita à nova escola ou a partilha de informação sobre a vida e o desenvolvimento das crianças (intercâmbios entre crianças, pais, educadores e professores) são fundamentais, embora se torne necessário ampliar e intensificar estas actividades, permitindo aos principais actores desta transição uma maior familiarização com o novo espaço e uma entrada na escola de modo mais independente e consciencioso (Broström, 2003, 2007).

No mesmo sentido, e tendo em conta o que já foi visto anteriormente sobre as funções e actividades do pré-escolar e da escola, pode dizer-se que o tempo e o espaço dedicados ao *Brincar* diminui no 1º ano da escola, ou seja, como é sugerido por estudos anteriores, muitas das crianças sentem falta de um ambiente mais lúdico, das idas ao parque, das brincadeiras, de levar um brinquedo para a sala de aula e das actividades recreativas no intervalo (Broering & França, 2001, citados por França, 2008) - e se olharmos, por exemplo, às razões das crianças para não transitarem, as crianças do pré-escolar dizem claramente que preferiam ficar neste nível educativo para poderem continuar a dispor dos tempos das brincadeiras e dos brinquedos que no pré-escolar existem. Este aspecto reforça a ideia de que o brincar e o jogo são uma

poderosa ferramenta de transição - não fossem os colegas/amigos “peças-chave” neste processo - pelo desempenho de actividades que lidam com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978). Os professores podem recorrer a brincadeiras/jogos e aos artefactos que as medeiam como forma de regular este processo e promover várias actividades que, incluídas na ZDP das crianças, incentivam o processo de desenvolvimento (Broström, 2007; Vygotsky, 1978). Assim, mais uma vez se justifica a importância de não desgarrar o processo de aprendizagem de uma vertente mais lúdica, pois a criança aprende a partir do jogo e das brincadeiras (Leontiev, citado por Ribeiro & Camargo, 2007) e da manutenção de outras actividades prazerosas (desenhar e pintar, por exemplo), alicerces fundamentais do seu projecto de desenvolvimento.

Seguidamente, no que concerne à pergunta que visa saber se a **entrada na escola seria vista como crescimento/desenvolvimento**, partiu-se da interligação entre desenvolvimento e aprendizagem defendida por alguns autores de Psicologia, considerando que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social, no qual a criança desempenha um papel activo na interacção com o meio, que lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1994, 1995, 2005a, 2005b). Neste estudo, as crianças foram unânimes em responder positivamente a esta questão, ou seja, para todas elas entrar na escola é sinónimo de crescimento e desenvolvimento. No entanto, nem todas dão a mesma justificação para tal. Em primeiro lugar, a grande maioria das verbalizações interpreta esta entrada no sentido do *Crescimento*, quer seja a um nível *Físico* ou porque “fizeram anos” e aumentaram a sua *Idade Cronológica*. Deste modo, o ritual do aniversário ganha uma força e uma original relevância que acentua a evolução do estatuto da criança, marcando a sua individualidade no processo educativo (Sirota, 2008). Em segundo lugar, as crianças referem que o incremento das aprendizagens (numa lógica de “se aprendo mais, fico mais crescido”) é um dos outros motivos pelos quais a entrada na escola as faz crescer. Por seu lado, as crianças não fazem muitas referências às novas *Competências e Responsabilidades* que irão adquirir/adquiriram com a transição, nem às novas *Amizades*.

Por último, neste objectivo direccionado especificamente para as questões da transição, atenda-se às respostas das crianças do 1º ano (as únicas que já vivenciaram este processo) sobre o **processo de transição em si**, ou melhor, quais foram os *Primeiros Impactos* sentidos e as *Primeiras Actividades* realizadas. No que toca à *primeira categoria*, destacam-se quatro subcategorias, embora as duas

primeiras surjam inter-relacionadas, isto é, se por um lado existem crianças que se sentem sozinhas - “Solidão” - na transição (nomeadamente pela perda dos amigos do pré-escolar e o desconhecimento de quem pensam ir encontrar na escola), outras centram as suas verbalizações na maior facilidade com que se relacionaram/relacionarão com os *Novos Colegas*. Neste caso, quando as crianças descrevem a importância dos amigos no início da escola (como já se discutiu antes), deve-se estar disponível para discutir formas dos planos de transição oferecerem oportunidades para estas estarem e realizarem actividades com os seus colegas e amigos, bem como estratégias de construção de relações positivas entre os pares durante a escolarização (Dockett & Perry, 2007; Peters, 2003). Para além do papel dos pares, as crianças mencionaram os pais como tendo um papel importante no seu acompanhamento no primeiro dia de aulas. Este aspecto promove e facilita a transição, sendo fundamental que o/a professor/a explique aos progenitores o que espera dos seus educandos, apresente a sua proposta pedagógica de trabalho e o plano de estudos para o nível em causa, esclareça dúvidas e oriente os progenitores durante os primeiros dias e ao longo do ano lectivo, procurando não perder o contacto com estes agentes educativos (Rapoport, Sarmiento, Nörnberg & Pacheco, 2008; Tudge et al., 2009).

No que diz respeito à *segunda categoria*, as crianças verbalizam diversas actividades realizadas nos primeiros dias, embora nenhuma tenha um elevado nível de complexidade. Tal como sugere a literatura, nesta altura, a proposta de trabalho deverá passar pela familiarização com o novo ciclo escolar, englobando actividades de integração e socialização, de menor cobrança cognitiva e de “menos conteúdos”. Privilegiar-se-ão tarefas mais livres de exploração do contexto, de materiais e das potencialidades actuais das crianças, com vista a aumentar a sua curiosidade e interesse pelo mundo do conhecimento científico, com que se irá confrontar ao longo das várias transições pelos vários ciclos de ensino. Isto significa que a adaptação das crianças à escola é um processo evolutivo e os primeiros dias após a transição não devem ser logo dedicados à alfabetização formal (Rapoport et al., 2008).

Em suma, estas reflexões suportam o valor e a importância da *articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico*, de forma a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso progressivo aos saberes e processos estruturantes da construção de conhecimento do mundo nas dimensões básicas do saber científico, mas também a interacção com as famílias e a restante comunidade (Alarcão, 2008).

O último objectivo pretendeu **iv) Analisar os sentimentos das crianças, de ambos os níveis de ensino, associados ao Pré-Escolar e à Escola, bem como ao momento da Transição (os primeiros dias de escola)**. Este objectivo visa analisar quais os sentimentos que as crianças apresentam relativamente ao pré-escolar, à escola e ao momento da transição. Utilizaram-se algumas imagens para facilitar este processo, o que permitiu não só facilitar e promover a participação das crianças (Correia & Pinto, 2011), como também aumentar o entusiasmo nas respostas à entrevista.

Com efeito, relativamente ao pré-escolar e ao 1º ano as crianças manifestam, acima de tudo sentimentos positivos, especialmente *Feliz*, *Calmo/a* e *Orgulhoso/a*, privilegiando os comportamentos, as aprendizagens, as atitudes face à escola e às competências escolares (Valeski & Stipek, 2001), bem como o sentimento de pertença e o envolvimento das crianças nos novos meios educativos (Melo, 2011a). Por sua vez, sentimentos negativos - *Triste*, *Nervoso/a*, *Aflito/a*, *Envergonhado/a*, por exemplo - surgem claramente em menor grau e habitualmente relacionados com aspectos como o medo dos “mais crescidos” (Dehnam, 2007), por exemplo. Estes dados não “beliscam” o “contentamento” das crianças quer no período pré-transição quer no período pós-transição.

No que se refere aos sentimentos mais directamente relacionados com a transição, sabendo que a entrada na escola é um período misto em termos de sentimentos (positivos, negativos e ambivalentes) e reacções emocionais, tanto para as crianças, como para pais e professores (Balaban, 2006; Correia & Pinto, 2011; Einarsdóttir, 2007; Dockett & Perry, 2007; Griebel & Niesel, 2003), verifica-se que os resultados obtidos atestam esta ideia, no que às crianças diz respeito. Se os sentimentos relativos ao pré-escolar e ao 1º ano traduzem uma “satisfação” generalizada perante estes níveis educativos, já os sentimentos durante a transição não são assim tão claros. De um lado surgem sentimentos positivos, como *Feliz* e *Calmo/a*, enquanto, de outro lado, emergem sentimentos como *Envergonhado/a*, *Nervoso/a*, *Aflito/a* e *Triste*. Ou seja, mesmo que todos estes sentimentos estejam presentes nas duas análises anteriores, no momento da transição observa-se que existe um maior equilíbrio entre os sentimentos positivos e negativos, marcado pelo aumento destes últimos. Neste sentido, as verbalizações das crianças nas várias questões da entrevista, evidenciam o seu interesse pelas novas actividades/aprendizagens, pela importância no estabelecimento de novas amizades, pelo novo espaço, mas também se mostram tristes e inseguras por deixarem para trás o pré-escolar onde podiam brincar

praticamente à vontade com os seus amigos, surgindo o medo do desconhecido, da relação com colegas mais velhos e com professores, e o receio de não conseguirem aprender, ou seja, não sabem exactamente o que as espera ou o que devem fazer (Correia & Pinto, 2011). Estes dados são congruentes com os estudos encontrados na literatura sobre a transição (Correia & Pinto, 2011; Einarsdóttir, 2003, 2007).

Sendo assim, tendo por base o recente corpo empírico, parece ser importante a existência de instrumentos de preparação para a entrada na escola que contemplem uma análise profunda dos vários aspectos característicos do desenvolvimento da criança, com uma atenção especial às suas competências sócio-emocionais. Olhar apenas ao domínio intelectual parece profundamente inadequado e enfraquecerá o seu potencial de desenvolvimento (Kariuki, Chepchieng, Mbugua & Ngumi, 2007).

### **Conclusões Gerais**

Terminado que está o longo caminho de preparação, construção e análise da investigação a que esta dissertação se propôs, cabe ainda apresentar de modo geral as principais conclusões deste trabalho que fortalecem os dados de investigações anteriores, salientando-se também as conclusões com carácter de novidade decorrentes desta investigação.

De acordo com as várias verbalizações das crianças que participaram nesta investigação, observa-se uma dicotomia, mesmo que artificial, entre o *brincar* (mais ligado ao pré-escolar) e o *aprender* (mais ligado à escola). No entanto, como ficou saliente neste trabalho, estes aspectos não devem ser vistos de forma totalmente distinta, podendo eventualmente fragilizar o desenvolvimento das actividades e, conseqüentemente, das aprendizagens nos níveis educativos em causa. Da mesma forma, tanto brincar como aprender fazem parte do processo educativo e, sendo assim, do processo de desenvolvimento da criança, pelo que a sua interligação se torna vantajosa e poderá vir a contribuir, não só agora como mais tarde, para o sucesso dos mais pequenos.

Deste trabalho não ficam alheados educadores(as) e professores(as), agentes educativos que devem assumir um papel verdadeiramente activo, acompanhando as crianças e procurando dar sentido às suas experiências de aprendizagem. No entanto, é igualmente importante que não adoptem uma estrutura demasiado autoritária ou de imposição, permitindo que as crianças tenham espaço para se expressar, privilegiando um desenvolvimento harmonioso e equilibrado aos mais pequenos.

Um outro aspecto importante são as amizades que se afiguram com um factor preponderante para suportar e potenciar a transição, ajudando a garantir a continuidade necessária entre o pré-escolar e a escola. Transitar “sozinho” torna mais difícil a criação de uma plataforma de segurança robusta que permita às crianças o equilíbrio necessário para enfrentarem os desafios. Do mesmo modo, a promoção de actividades que visem a continuidade destas relações, mas também das relações entre os diversos ambientes em que a criança se movimenta, parece ser igualmente relevante, até porque não são apenas as crianças que precisam de estar “prontas” para a transição, mas escolas e famílias deverão participar neste processo criando as condições essenciais à sua eficácia. Para além disso, antes da transição as crianças já têm consigo uma “bagagem” de conhecimentos e de experiências acumulados, pelo que se torna pertinente reflectir sobre os pensamentos acerca da escola, sobre o que já sabem dela antes da transição e, acima de tudo, sobre o que realmente consideram importante saber, à partida, para quem vai entrar na escola. Assim, atender a todos estes factores torna-se cada vez mais importante, permitindo minorar as descontinuidades entre o pré-escolar e a escola e favorecendo não só a transição entre estes dois níveis educativos, mas também transições futuras.

Finalmente, pela análise dos sentimentos manifestados pelas crianças, constata-se que a maioria apresenta uma satisfação generalizada relativamente ao pré-escolar e à escola, algo claramente representado pelo maior número de sentimentos positivos enumerados perante estes dois níveis educativos. Em contrapartida, no momento da transição o panorama muda: as crianças demonstram uma marcada ambivalência de sentimentos, balanceando entre a excitação e a vontade de querer entrar na escola e o “medo” pelo desconhecido” ou pelas mudanças (inesperadas) que poderão encontrar. A este respeito, nota-se um claro equilíbrio entre os sentimentos positivos e negativos. Uma intervenção adequada e atempada poderá ajudar a minimizar possíveis problemas, permitindo encarar a(s) transição(ões) como uma verdadeira oportunidade de crescimento e de desenvolvimento para todos. É preciso investir nestes processos, avançar, dar passos seguros e acreditar que estamos a construir o futuro de um novo cidadão, a fundamentar o seu próprio futuro.

### ***Implicações Práticas***

Sem dúvida, a transição do pré-escolar para a escola do 1º ciclo é um momento extremamente importante para muitas crianças, funcionando como um estímulo ao seu crescimento e desenvolvimento, ainda que, se realizada de forma abrupta e sem a

devida atenção possa conduzir à regressão e ao insucesso escolar. Ainda assim, não se quer com isto dizer que *tudo* se decide antes dos seis, sete, oito anos, mas sim que o sucesso da transição se deve atribuir também à influência positiva da educação pré-escolar, a partir de uma oferta de qualidade deste nível educativo, ou seja, dos benefícios desta educação dependem grandemente o funcionamento e a qualidade das aprendizagens do 1º ciclo (Abrantes, 2005).

Com efeito, a importância de um início positivo tem sido reconhecido como um factor de sucesso futuro, tanto a nível social como escolar/académico, pelo que se desenvolvem por todo o mundo diversas iniciativas e programas que visam a construção de conexões positivas entre todos os implicados neste processo (Dockett & Perry, 2003). Considerando as perspectivas dos vários intervenientes pode obter-se uma compreensão mais ampla sobre as percepções do início da escolaridade formal dos mesmos e antecipar algumas pistas de acção para uma intervenção mais adequada, visando o sucesso da transição (Correia & Pinto, 2011). Na prática, alguns autores defendem que as crianças devem ser preparadas para a escola através de programas de transição entre os níveis em estudo, pois o apoio contínuo antes, durante e após a transição poderá ajudar ao sucesso da mesma (Dockett & Perry, 2001; Margetts, 1999, 2002, 2009; Yebobah, 2002). Contudo, Broström (2007) sugere que este aspecto não é suficiente para suportar estes processos, tornando-se necessário também construir uma “mentalidade” sobre as transições, isto é, deve-se criar uma “transição no pensamento das crianças”.

Muita é a literatura e os estudos apresentados sobre programas, planos e, sobretudo, iniciativas e estratégias práticas para favorecer a transição entre o pré-escolar e a escola, particularmente a nível internacional (cf. Einarsdóttir, 2003; Fabian & Dunlop, 2007). Programas como o *Step Transition-Primary School Programme* (implementado em quase todos os 30 países da *Central Eastern European and Commonwealth of Independent States* e direccionado não só às crianças, mas também aos pais, educadores e professores) estabelecem uma conexão intencional e desenvolvem-se em simultâneo com os estilos de ensino-aprendizagem nos níveis educativos em estudo. Tal como acontece, sempre que possível neste Programa (Fabian & Dunlop, 2007) e como a literatura defende, é importante a criação de grupos de crianças antes e depois da transição para discutir sobre o que irão encontrar ou os seus pensamentos sobre o que esperam vir a encontrar com a entrada no 1º ano (Dockett & Perry, 2001), permitindo-lhes a discussão e o treino de estratégias para lidar com situações, e mesmo sentimentos, que possam vir/estar a enfrentar ou a

vivenciar (Fabian, citado por Peters, 2000). Em termos práticos, poder-se-á dizer que se torna imprescindível a introdução de “temáticas de transição” significativas e intencionais que operacionalizem os conteúdos considerados fundamentais para uma transição de sucesso e definam estratégias facilitadoras deste processo. Trabalhar a transição a partir de uma história, desenho, fotografias ou de uma planta (dando a noção de desenvolvimento); incluir “jogos”, dramatizações, actividades de *role-play* entre todos os intervenientes, são boas práticas para promover o processo de mudança, bem como permitir a interligação entre o pré-escolar e a escola, ou melhor, entre as crianças de ambos os níveis educativos. De qualquer das formas, as actividades idealizadas devem ajudar as crianças a vencer esta etapa de mudança, centrando-se no trabalho de grupo e na cooperação entre todos, embora sempre que se julgue necessário possa haver algum tipo de trabalho mais específico e individual com alguma criança que manifeste mais dificuldades ou problemas neste processo.

Para além do referido, podem e devem juntar-se crianças do pré-escolar e do 1º ano (incluindo a dinâmica entre “afilhados/as” do pré-escolar e “padrinhos/madrinhas” da escola), fazendo com que as primeiras participem em actividades de preparação para a escola, enquanto as segundas terão o papel de falar activamente sobre as suas experiências escolares (Fabian & Dunlop, 2007). O intercâmbio entre as crianças, as visitas à escola, ao novo ambiente social e de aprendizagem é também muito importante. Por outro lado, a promoção de competências sócio-emocionais pode funcionar como uma estratégia facilitadora, pois as evidências mostram que estas são competências críticas para o sucesso escolar (Elias, Zins, Graczyk & Weissber, 2003; Fabian & Dunlop, 2007) e para o desenvolvimento de determinadas competências.

Outras estratégias promotoras da transição passam pelo apoio e o *empowerment* das famílias, a partilha de informação no processo de transição, o treino do pessoal docente e não docente no conhecimento das atitudes que podem levar a reforçar o sucesso da participação da criança e a promoção da interacção entre todos os envolvidos no processo de transição, visando um reforço da confiança, do respeito, do significado e da comunicação recíproca e o sentido de trabalho em equipa (Dockett & Perry, 2001, 2003; Margetts, 2002; Yeboah, 2002). Por exemplo, este trabalho pode ser fortalecido pela implementação e avaliação de programas de transição específicos para pais com vista ao aprofundamento do conhecimento destes e da sua confiança para gerir o processo de transição, aumentando o seu envolvimento na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus educandos, a relação com a escola e outras famílias e, conseqüentemente, potenciando a adaptação da criança à escola - o *Transition to*

*Primary School Parent Program* é um bom modelo deste tipo de programas (Giallo, Treyvaud, Matthews & Kienhuis, 2010). Assim, só o trabalho colaborativo permitirá alcançar as metas traçadas no início do trabalho, pois se assim não for as crianças, principais “actrizes” da transição, poderão sentir-se mais desapoiadas e fraquejar em momentos cruciais do seu desenvolvimento.

Resumindo, todas as “actividades-ponte” dão valor e continuidade às experiências anteriores das crianças, aos relacionamentos, às aprendizagens e às expectativas sociais, promovendo e incentivando o seu sucesso (Fabian & Dunlop, 2007) a partir do reconhecimento das diferenças que cada um traz para a transição e da vontade de comunicar sobre elas (Dockett & Perry, 2003).

### ***Limitações e Estudos Futuros***

Este estudo encontra algumas limitações, sobretudo na definição do seu quadro metodológico, tendo em conta os objectivos propostos. Partindo de uma metodologia qualitativa torna-se difícil, pelas próprias características desta abordagem, chegar a um grande número de participantes num reduzido espaço de tempo, principalmente quando se fala de crianças em idade pré-escolar e no início do seu processo de escolarização formal. O instrumento concebido propositadamente para este trabalho pode ser melhorado e afinado, ampliando-se a outros aspectos da transição em si e não se dedicando tanto a perceber as perspectivas das crianças sobre cada um dos níveis educativos em causa. Para além disso, invocam-se de novo as dificuldades inerentes às entrevistas com crianças, pois se com as de 1º ano foi “mais ou menos fácil”, com as crianças do pré-escolar o processo complexificou-se, desde logo pela sua dificuldade em se concentrarem ou estarem atentas durante um “grande” período de tempo.

De referir, ainda, que a análise de conteúdo derivada dos registos das crianças torna-se um processo moroso e extremamente complexo, em constante reformulação e passível de outras análises com outras ambições. Por outro lado, se as dificuldades se colocam perante as significações que o sujeito verbaliza e as categorias que se formam a partir do contexto sistémico em que a acção decorre, é importante ter em atenção que o papel do investigador é activo, não se limitando a transmitir aquilo que lhe foi contado, mas interpretando as várias narrativas, produzindo as categorias e proposições (hipóteses explicativas) fundamentais para o entendimento dos fenómenos da realidade, possibilitando a sua apropriação e interpretação metódica (Guerra, 2006).

Futuramente será relevante que se possa abranger um maior número de participantes e se enfatizem outros aspectos do fenómeno da transição escolar, incluindo questões escolares, curriculares, pedagógicas e, sobretudo, a dimensão psicológica. Não deve ser também esquecida a investigação ligada aos processos mais emocionais e “sentimentais” deste processo, pois não importa apenas saber o que acontece, mas também como é que se vivencia o que acontece. Por isso, estudos futuros podem procurar perceber melhor as razões para a ambivalência de sentimentos existente no momento da transição, encontrar diferenças entre sexos, entre crianças de estatutos socioculturais distintos, por exemplo, procurando que os sentimentos positivos se superiorizem aos negativos.

É igualmente importante apostar em investigações/projectos de cariz longitudinal, pois permitem o acompanhamento das crianças ao longo de várias transições (desenvolvimentais e escolares, neste caso), levando-nos a compreender de que forma as mesmas influenciam os vários domínios de cada indivíduo e os seus resultados apoiam os profissionais no *design* de programas de intervenção específicos e apropriados aos processos em estudo.

Para além destas possibilidades, acrescente-se ainda a importância de transmitir a todos os actores do ambiente escolar, da primeira transição e das futuras, as conclusões deste e de outros trabalhos que mostram como as crianças vivem as transições, os sentimentos, conhecimentos e expectativas que têm sobre elas e o quão activo é o papel de todos para que transitar do pré-escolar para o 1º ano do ensino básico seja verdadeiramente a base de muitas transições positivas no futuro, na escola e fora dela. Se a transição não depende só das crianças que transitam, então formemos e informemos professores e educadores para a necessidade de trabalhar e preparar este processo desde cedo, acompanhando não só os seus alunos, mas também os pais e encarregados de educação destes, bem como alertando a sociedade para esta questão, tão determinante da vida.

Pode então dizer-se, com confiança, que o papel da educação pré-escolar é contribuir para o desenvolvimento da criança, quer ao nível da sua individualidade, quer num plano mais lato de socialização e de uma intervenção específica, preparando a sua entrada na escola. À escola, por sua vez, compete garantir a individualização das aquisições, regulando a evolução da criança, numa tentativa de evitar dificuldades ou, no extremo, o insucesso. Assim, parece relevante que ambas se consigam conjugar e actuem numa perspectiva de complementaridade, pensando sempre em servir o superior interesse da criança (Rodrigues, 2005).

Esperamos, sinceramente, que, ano após ano, cada criança consiga vivenciar transições bem-sucedidas, atingindo, posteriormente, um elevado nível de auto-realização, com raízes nestas transições de tenra idade.

*Do pré-escolar ao 1º ano de escolaridade, um pequeno passo da criança, mas um grande passo na sua vida...*

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1(1), 25-53.
- Aiona, S. (2005). Assessing school readiness. *Educational Perspectives*, 38(1), 47-50.
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-345.
- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In I. Alarcão (Coord.), *Relatório do estudo "A educação das crianças dos 0 aos 12 anos"* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Blyth, D. A., & McAdoo, H. P. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), 1-157.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, D. R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar - Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19962>
- Alves, M. G., & Campos, J. (2005). Editorial. *Interacções*, 1(1), 1-5.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2010). *Continuity and respect for diversity: Strengthening early transitions in Peru. Working Paper No. 56, Studies in Early Childhood Transitions*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood, a 21<sup>st</sup> century theory: A rejoinder to Hendry and Kloep. *Child Development Perspectives*, 1, 80-82.
- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (2009). Toward a cultural-developmental stage theory of the life-course. In K. MacCartney, & R. A. Weinberg (Eds.), *Experience and development: A Festschrift in honor of Sandra Wood Scarr* (pp. 17-38). London: Taylor and Francis.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. Working Paper 41*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

- Asendorpf, J. B. (2009). Life-span development and relationships. In H. T. Reis, & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bairrão, J. (2005). Introdução. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 2-9). Porto: Livpsic.
- Bairrão, J., & Titze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Balaban, N. (2006). *Everyday goodbyes: Starting school and early care - A guide to the separation process*. New York: Teachers College Press.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. In W. Damon, & R. M. Lerner (Editors-in-Chief), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology - Volume 1: Theoretical models of human development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 569-664). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Nesselroade, J. R. (1977). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Monterey, CA: Brooks Cole.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar* (E. F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Obra original publicada em 1996)
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Baumgarten, M., Teixeira, A. N., & Lima, G. (2007). Sociedade e conhecimento: Novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimentos nas ciências sociais. *Sociedade e Estado*, 22, 401-433.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications, Lda.
- Benavente, A. (2001). Portugal 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 99-123.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20,

821-843.

- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Bordignon, N. A. (2007). O desenvolvimento psicosocial do jovem adulto em Erik Erikson. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2), 7-16.
- Borralho, S., & Oliveira, A. (2010). Sentimentos das crianças face aos professores. *Revista da Educação*, 17(2), 119-143.
- Breakwell, G. M. (2006). Interviewing methods. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 232-253). London: Sage Publications, Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1976, April). *The experimental ecology of education*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, San Francisco, California.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2<sup>nd</sup> ed., pp. 1643-1647). Oxford: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005a). Introduction. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. xxvii-xxix). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2005b). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2005c). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 67-93). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (2005). A future perspective. In U. Bronfenbrenner

- (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 50-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology - Volume 1: Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> ed., pp. 993-1028). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Editors-in-Chief), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology - Volume 1: Theoretical models of human development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 793-828). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead, UK: McGrawth-Hill Education.
- Brooks-Gun, J. (2003). Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report*, 17(1), 3-14.
- Broström, S. (2000, August/September). *Communication & continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. Paper related to poster symposium on "transition" at EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London.
- Broström, S. (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten class in school. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 51-66.
- Broström, S. (2007). Transitions in children thinking. In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 61-73). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?. *Qualitative Research*, 6, 97-113.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 8-22.
- Camilo, T. C. (2008). A periodização do desenvolvimento infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 8, 130-139.
- Campos, C. J. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57, 611-614.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2002). Do jardim de infância ao 1º ciclo. In Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia (Ed.), *Actas do 2º Encontro do Centro Doutor*

- João dos Santos - *Casa da Praia: Transições - Da 1ª Infância à Adolescência* (pp. 241-247). Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Chazan-Cohen, R., Raikesb, H., Brooks-Gunn, J., Ayoubd, C., Pane, B. A., Kiskerf, E. E., ... & Fulignih, A. S. (2009). Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education & Development, 20*, 958-977.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação, 16*(2), 221-236.
- Chun, W. N. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care, 173*, 83-96.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology, 36*, 83-101.
- Clark, A. (2008). *Listening as a way of life: Why and who we listen to young children* [Leaflet]. London: National Children's Bureau.
- Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transition from Preschool to Primary School: An Overview of the Personal Experiences of Children and their Parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series, 1*, 15-24.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editora.
- Coll, C., Alemany, I. G., Martí, E., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., ..., Giménez, E. V. (2000). *Psicologia do ensino* (C. M. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Obra original publicada em 1997)
- Coll, C., Mestres, M., Goñi, J., & Gallart, I. (1999a). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: O ponto de vista de Vigotsky. In *Psicologia da Educação* (pp. 99-110). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C., Mestres, M., Goñi, J., & Gallart, I. (1999b). Nível de desenvolvimento e as relações com o ambiente físico e social: O ponto de vista de Piaget. In *Psicologia da Educação* (pp. 87-98). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correa, R. A. (2009). Construindo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*, 929-947.
- Correia, K. S., & Pinto, A. M. (2011). Factores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade. In A. M. Pinto, & L. Picado (Coords. e

- Orgs.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores* (pp.31-53). Lisboa: Coisas de Ler.
- Correia, K. S., & Pinto, M. A. (2008). Stress, *coping* e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27, 7-22.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21.
- Creswell, J. H. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cubero, R., & Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza Editora.
- Cullen, J. (1992). Young children's learning strategies. Continuities and discontinuities. *International Journal of Early Education*, 23, 44-58.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- Dillon, N. (2008). The transition years. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74(1), 29-34.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 2-19.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). Smoothing the way: What makes a successful school transition program?. *Educational Links*, 65, 6-10.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Doucet, F., & Tudge, J. (2007). Co-constructing the transition to school: Reframing the novice versus expert roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 307-328). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ducharne, M. A., & Cruz, O. (2005). Piaget e Vygotsky - Reflexões sobre a avaliação do desenvolvimento. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 10-28). Porto: Livpsic.
- Dunlop, A.-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal* -

- Transitions. Themed Monograph Series, 1, 67-86.*
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children: When school is out, 9(2)*, 30-44.
- Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series, 1*, 35-50.
- Einarsdóttir, J. (2006). From pre-school to primary School: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*, 165-184.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 74-91). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Elder, G. H., & Shanahan, M. J. (2006). The life course and human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Editors-in-Chief), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology - Volume 1: Theoretical models of human development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 665-715). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychological Review, 32*, 303-319.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal, 98*, 351-364.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton. (Original work published 1968)
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company, Inc. (Original work published 1959)
- Erikson, E. H. (1995). *Childhood and society* (Rev. ed.). London: Vintage. (Original work published 1950)
- Erikson, E. H. (1998). *The life cycle completed. Extended version with new chapters on the ninth stage by Joan M. Erikson*. New York: W. W. Norton & Company, Inc. (Original work published 1982)
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Facci, M. G. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotski. *Cadernos CEDES, 24*, 64-81.

- Featherman, D. L., & Lerner, R. M. (1985). Ontogenesis and sociogenesis: problematics for theory and research about development and socialization across the lifespan. *American Sociological Review*, 50, 659-676.
- Featherman, D. L., & Phillips, D. A. (2009). Adopting a life-span perspective on the first school transition. *Research in Human Development*, 6, 199-218.
- Feeney, S., & Grace, D. (2005). Introduction: School readiness in Hawai'i. *Educational Perspectives*, 38(1), 3-5.
- Fernandes, E. M., & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. M. Fernandes, & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Fernandes, E., & Moniz, B. (2000). *A criança dos 6 aos 11 Anos de Idade: Sua psicologia do desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem*. Vagos: Edipanta.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Flavell, J., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive development* (3<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Folque, M. (2002). *O jardim de infância e o 1º ciclo: O que dizem os meninos*. Comunicação apresentada no III Simpósio do GEDEI - Práticas Educativas: Transições e transversalidades, Évora.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 239-260). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Fonseca, A. M. (2004). De que falamos quando falamos de desenvolvimento. In *Desenvolvimento psicológico e envelhecimento* (pp. 19-38). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L., (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 149-157.
- França, G. R. (2008). *A atuação do psicólogo na transição escolar e suas contribuições para a gestão democrática na escola*. Consultado através de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0401.pdf>
- Frey, W. D. (2005). Transitions in education and employment. In G. L. Albrecht (Ed.), *Encyclopedia of disability* (Vol. 1). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Retrieved from <http://www.sage-ereference.com/abstract/disability/n781.xml#p1559>
- Galton, M. (2000). School transfer and transition. *International Journal of Educational Research*, 33, 321-323.
- Garcia-Serpa, F. A., Meyer, S. B., & Del Prette, Z. A. (2003). Origem social do relato de sentimentos: Evidência empírica indirecta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 21-29.
- Giallo R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gleitman, H. (2002). Desenvolvimento Físico e Cognitivo (F. Andersen, Trad.). In *Psicologia* (5ª ed., pp. 663-713). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1988)
- Goldberg, L. G., Yunes, M. A., & Freitas, J. V. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 10, 97-106.
- Gonçalves, F. R., Carreira, T., Valadas, S., & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, 24, 99-114.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino: Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior - Uma perspectiva fenomenográfica* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competences help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 25-34.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lta.
- Guizzo, B. S., Krzimirsky, C. O., & Oliveira, D. L. (2003). O software QSR Nvivo 2.0 na análise qualitativa de dados: Ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 24, 53-60.
- Hargreaves, D. (1990). *The change of comprehensive school: Culture, curriculum and community*. London: Routledge Falmer.

- Hauser-Cram, P., Durand, T. M., & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 161-172.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans, Green & Co.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: David McKay Company.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva, Vol. I* (2<sup>a</sup> ed., pp. 181-191). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*, 1277-1288.
- Hviid, P., & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education, 23*, 121-130.
- Ilg, F. L. & Ames, L. (1965). *School readiness: Behaviour tests used at the Gesell Institute*. New York: Harper & Row.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development, 18*, 375-403.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan, 72*, 272-279.
- Kagan, S. L., & Lowenstein, A. E. (2004). School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? In E. F. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 59-76). Washington, DC: ZERO TO THREE Press.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. (2010). *Human development: A life-span view* (5<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Kariuki, M. W., Chepchieng, M. C., Mbugua, S. N., & Ngumi, O. N. (2007). Effectiveness of early childhood education program in preparing pre-school children in their social-emotional competencies at the entry to primary one. *Educational Research and Reviews, 2*(2), 26-31.

- Keenan, T., & Evans, S. (2009). Theories of cognitive development. In *An Introduction to child development* (pp. 156-188). London: Sage Publications, Lda.
- Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian, & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education* (pp. 34-50). London: Routledge Falmer Education.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage Publications, Lda.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 20, 20-29.
- Languis, M., & Wilcox, J. (1981). A life span human development model of learning for early education. *Theory into Practice*, 20, 79-85.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3<sup>rd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, R. M. (2005). Foreword. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. ix-xxvi). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Lima, A. F. S. (1999). *Pré-escola e alfabetização - Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget* (12<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, A. P. (2000). A teoria socioistórica de Vygotsky e a educação: Reflexões. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81, 219-228.
- Lin, H.-L., Lawrence, F. R., & Gorrel, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24, 161-173.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lourenço, O. (2005). Piaget & Vygotsky, muitas semelhanças, uma diferença crucial. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação - Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 52-71). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Mahoney, J., & Goertz, G. (2006). A tale of two cultures: Contrasting quantitative and qualitative research. *Political Analysis*, 14, 227-249.
- Maier, H. M. (1990). Erikson's developmental theory. In M. R. Thomas (Ed.), *The encyclopedia of human development and education - Theory, research and studies* (pp. 88-92). Oxford: Pergamon Press.
- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Margetts, K. (1999, July). *Transition to school: Looking forward*. Paper presented at Australian Early Childhood Association Biennial Conference of Australian Early Childhood Association (AECA), Darwin - Australia. Retrieved from <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 7, 20-30.
- Margetts, K. (2002). Transition to school - Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 103-114.
- Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 5-14.
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.
- Margetts, K. (2009, March). *Transition to school*. Paper presented at Professional Development Session for 'Families NSW Illawarra and Shoalhaven'. Retrieved from <http://canberrapreschools.org/downloads/WORKSHOPS/EARLY%20YEARS/School%20Readiness/Kay%20Margetts%20-%20Transition%20presentation.pdf>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Martí, E. (2000). El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski. In S. Aznar, & E. Serrat (Coords.), *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad* (pp. 101-108). Barcelona: Horsori Editorial, Lda.
- Marturano, E. M., & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse

- cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27, 81-97.
- Marturano, E. M., Trivellato-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: Percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 93-101.
- Massey, C., & Brenneman, K. (2008). Development: PreK-2. In T. L. Good (Ed.), *21<sup>st</sup> Century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. 73-81). Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Matta, D. F., & Vasconcelos, P. S. (2001). *O educador e a crianças na pré-escola: Metodologias motivadoras e sedutoras* (Trabalho de conclusão de curso). Disponível em [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O\\_EDUCADOR\\_CRIANCA.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O_EDUCADOR_CRIANCA.pdf)
- Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). Research in review: School readiness. *Young Children*, 59, 42-49.
- May, C. R., & Campbell, R.-M. (1981). Readiness for learning: Assumptions and realities. *Theory Into Practice*, 21, 130-134.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A Case of Emergent Identity. *Educational Psychologist*, 36, 133-140.
- McGrath, J. E., & Johnson, B. A. (2003). Methodology makes meaning: How both qualitative and quantitative paradigms shape evidence. In P. M. Camic, J. E. Rohdes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 31-48). Washington, DC: American Psychological Association.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counseling and psychotherapy*. London: Sage Publications, Ltd.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C., & Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387-401.
- Meadows, S. (2010). *The child as social person*. London: Routledge.
- Melnikas, B., Baršauskas, P., & Kvainauskaite, V. (2006). Transition processes and integral cultural space development in Central and Eastern Europe: main problems and priorities. *Baltic Journal of Management*, 1, 201-212.

- Melo, M. (no prelo). Aprendizagem: Perspectivas sócio-construtivistas. In F. H. Veiga (Org.), *Psicologia da educação: Teoria, Investigação e Aplicação*.
- Melo, M. (2008, Abril). *Da sala de aula, do grupo à turma: Processos de transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade*. Comunicação apresentada na Sessão Plenária do Programa Nacional do Ensino do Português - PNEP, Évora.
- Melo, M., & Pereira, T. (2011a). Envolvimento dos estudantes na escola: Contributos para a sua conceptualização, caracterização, avaliação e promoção. In J.-S. R. Sánchez, M.-A. C. Martín, & J.-D. V. Pastor (Comps.), *Actas do VI Congreso Internacional de Psicología e Educación / III Congreso Nacional de Psicología de la Educación: Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301-8316). Valladolid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Melo, M., & Pereira, T. (2011b). Processos de transição e envolvimento dos estudantes na escola: Contributos para o seu estudo. *International Journal of Developmental and Educational, INFAD - Revista de Psicología*, 3(1), 509-520.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar [OCEPE]*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas - Ensino Básico 1º Ciclo (4ª ed. rev.) [OCPEB-1º Ciclo]*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Monkeviciené, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34, 53-60.
- Moreira, P. (2009). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos - Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: Transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, 32, 123-141.
- Nabuco, M. E., & Lobo, M. M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber Educar*, 2, 31-41.
- Neugarten, B. L. (1979). Time, age, and the life cycle. *The American Journal of Psychiatry*, 136, 887-894.
- Noack, J. (2007). Reflexões sobre o acesso empírico da teoria da identidade de Erik Erikson. *Interação em Psicologia*, 11, 135-146.

- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In W. Damon, & R. M. Lerner (Editors-in-Chief), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology - Volume 1: Theoretical models of human development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 18-88). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Palinkas, L. A., Aarons, G. A., Horwitz, S., Chamberlain, P., Hurlburt, M., & Landsverk, J. (2011). Mixed method designs in implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38, 44-53.
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1551-1562). Braga: Universidade do Minho.
- Peters, S. (2000, August-September). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Paper presented at "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood" Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London.
- Peters, S. (2003). "I didn't expect that I would get tons of friends ... More each day": children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years*, 23, 45-53.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. J., & Tayler, C. P. (2005) Trends in construction of transition to school in three western regions 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13, 55-69.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9<sup>a</sup> ed., N. C. Pereira, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1973)
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (M. L. Lima, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1977)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da criança* (3<sup>a</sup> ed., O. M. Cajado, Trad.). Porto: Edições ASA. (Obra original publicada em 1966)
- Prior, M., Bavin, E., & Ong, B. (2011). Predictors of school readiness in five- to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology*, 31, 3-16.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development*, 21, 825-842.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5<sup>a</sup>

- ed., J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995)
- Ramey, S. L., Lanzi, R. G., Phillips, M. M., & Ramey, C. T. (1998). Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school. *The Elementary School Journal, 98*, 311-327.
- Rapley, T. J. (2001). The art(fullness) of open-ended interviewing: Some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research, 1*, 303-323.
- Rapoport, A., Sarmento, D. F., Nörnberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. *Educação, 31*, 268-273.
- Reis, R. M. (2005). A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da Educação, 20*, 55-75.
- Ribeiro, S. A., & Camargo, M. R. (2007). O brincar como experiência: Um estudo com crianças de primeira série de uma escola pública rural. *Educação: Teoria e Prática, 17*, 161-168.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in quality research*. London: Sage Publications, Lda.
- Richardson, L. (1997). Review of transition from home to school. *Australian Journal of Early Childhood, 22*, 18-22.
- Rimm-Kaufman, S. E. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development* (pp. 1-7). Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 491-511.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações, 1(1)*, 7-24.
- Rojas, G. H. (1998). Descripción del paradigma cognitivo y sus aplicaciones e implicaciones educativas. In *Paradigmas en psicología de la educación* (pp. 117-168). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rubin, A., & Babbie, E. (2010). *Essential research methods for social work* (2<sup>nd</sup> ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development, 72*, 929-946.

- Sá, T. (2002). Mesa Redonda - Entrada no 1º Ciclo. In Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia (Ed.), *Actas do 2º Encontro do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia: Transições - Da 1ª Infância à Adolescência* (pp. 225-227). Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de investigação em psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE - Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.
- Schiemberg, L. B., & Smith, K. U. (1982). *Human development*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Schulz, R., & Heckhausen, J. (1996). A life span model of successful aging. *American Psychologist*, 51, 702-714.
- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J. M. L. Viegas, H. Carreiras, & A. Malamud (Orgs.), *Portugal no contexto europeu, Vol. 1: Instituições e política* (pp. 107-136). Oeiras: Celta Editora.
- Seidman, E. (2004). School transitions, impact, intervention, and policy. In C. B. Fisher, & R. M. Lerner (Eds.), *Encyclopedia of applied developmental science* (Vol. 2) Thousand Oaks: Sage Publications. Retrieved from <http://www.sage-reference.com/abstract/applieddevscience/n364.xml>
- Sequeira, M. J. (1990). Contributos e limitações da teoria de Piaget para a educação em ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 21-35.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Silva, I. L. (2004). Do jardim-de-infância para o primeiro ciclo - Como os professores vêem a transição. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 6, 89-108.
- Silva, M. E. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2993>
- Silva, M. G., & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 23, 111-127.
- Sim-Sim, I. (2009, Março). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In M. P. Oliveira, A. F. Carvalho, C. M. Dias, & J. Pacheco (Eds.), *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 111-118). Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from

- kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237.
- Sirota, R. (2008). Les délices de l'anniversaire - Une mise en représentation de l'enfance. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 4-31. Récupérée de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/17/17>
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology - Theory and practice* (8<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Slepoj, V. (1998). *Compreender os sentimentos* (A. Fonseca, Trad.). Lisboa: Editorial Presença. (Obra original publicada em 1996)
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17, 7-41.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). Perspectiva histórica e conceitos básicos (C. M. Vieira, Trad). In *Psicologia do Adolescente* (2<sup>a</sup> ed., pp. 5-41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1988).
- Staudinger, U. M., & Bluck, S. (2001). A view on midlife development from life-span theory. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of Midlife Development* (pp. 3-39). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Stipek, D. (2001). Pathways to constructive behavior: Importance of academic achievement in the early elementary grades. In A. Bohart, & D. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 291-315). Washington DC: American Psychological Association.
- Stright, A. D., Gallagher, K. C., & Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child Development*, 79, 186-200.
- Suchodoletz, A. v., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.
- Swick, K., & Williams, R. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33, 371-378.
- Swisher, R. (2008). Life transitions. In F. T. Leong (Ed.), *Encyclopedia of counseling* (Vol. 4). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Retrieved from <http://www.sage-reference.com/abstract/counseling/n217.xml>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (Eds.). (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Thomas, R. M. (1990). Basic concepts and applications of piagetian cognitive development theory. In M. R. Thomas (Ed.), *The encyclopedia of human development and education - Theory, research and studies* (pp. 53-56). Oxford: Pergamon Press.
- Tomada, G., Schneider, B. H., Domini, P. D., Greenman, P. S., & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 314-322.
- Tran-Thong (1992). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* (11<sup>ème</sup> ed.). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Tréca, M.-C., & Bidault, H. (2005). Jean Piaget (1896-1980) (E. Pestana, Trad.). In B. Golse (Coord.), *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança* (pp. 189-210). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 1985)
- Tudge, J., Freitas, L., & Doucet, F. (2009). The transition to school: Reflections from a contextualist perspective. In H. Daniels, H. Laudes, & J. Porter (Eds.). *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (pp. 117-133). London: Routledge.
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (1989/1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (12<sup>a</sup> ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feeling about school. *Child Development, 72*, 1198-1213.
- Valsiner, J. (1996). Whose mind?. *Human Development, 39*, 295-300.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância, 81*, 44-46.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erickson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper n.º 48*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of child II. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, 36*, 415-432.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann, & G.Vakar, Trad.).

- Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. Volume IV: Psicología infantil* (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1934)
- Walker, A. K., & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355-364.
- Wertsch, J. V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wiese, B. S., Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2000). Selection, optimization, and compensation: An action-related approach to work and partnership. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 273-300.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Changes across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-134.
- Willis, S. L. (1982). Concepts from life span developmental psychology: Implications for programming. In M. Okun (Ed.), *New directions for continuing education: Programs for older adults* (pp. 3-10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wincenty-Okon, W., & Wilgocka-Okon, B. (1973). *The school readiness project*. Paris: UNESCO.
- Witter, G. P. (2006). Tarefas de desenvolvimento do adulto idoso. *Estudos de Psicologia*, 23, 13-18.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 17, 89-100.
- Woodhead, M., & Moss, P. (Eds.). (2007). *Early childhood and primary education: Transitions in the lives of your children. Early Childhood in Focus (2)*. Milton Keynes: The Open University.
- Woods, P. (1980). The development of pupil strategies. In P. Woods (Org.), *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (pp. 11-28). London: Croom Helm.
- Woolfolk, A. E. (2001). Cognitive views of learning. In *Educational psychology* (pp. 274-285). Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. E. (2007). *Educational psychology*. Boston: Pearson Education.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary

- education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22, 51-68.
- Zanobi, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22, 203-217.
- Zirkel, S., Cantor, N. (1990). Personal construal of life tasks: Those who struggle for independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 172-185.

***Legislação Consultada:***

***Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses***

Regulamento nº 258/2011 de 20 de Abril. *Diário da República nº 78 - 2ª Série*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. Lisboa.

***Lei de Bases do Sistema Educativo***

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/86 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

***Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar***

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº 34/97 - I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.



# Anexos



# **Anexo I**

## **Pedidos de Autorização**



Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> Directora do Agrupamento de Escolas N.º 1 de Évora

**Assunto:** Pedido de Realização de Trabalho Empírico no Âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Évora Malagueira, eu, João Carlos Rodrigues da Silva, encontro-me a realizar uma investigação sobre a forma como as crianças perspectivam, experimentam e vivenciam o processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico, ou seja, entre o último ano de Jardim de Infância e o 1.º Ano da Escola.

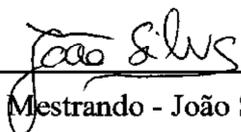
Nesse sentido, pretende-se que crianças de ambos os níveis possam responder a algumas questões, sob o formato de uma entrevista previamente estruturada, enfatizando as vivências e sentimentos do Pré-Escolar, as perspectivas e a realidade do 1.º Ano e, num último momento, a forma como é pensada ou foi realizada a transição entre ambos. As entrevistas serão realizadas a quatro grupos de crianças, dois do Pré-Escolar e outros dois no 1.º Ano do Ensino Básico.

A realização desta investigação enquadra-se, igualmente, nas actividades de Estágio que me encontro a realizar na EBI/JI da Malagueira, permitindo aumentar o conhecimento sobre um dos passos mais importantes da vida infantil, podendo repercutir-se no futuro pessoal e académico. Tendo em conta que estes aspectos estão contemplados no Projecto Educativo do referido Agrupamento, a resposta aos objectivos e questões de investigação deste trabalho reveste-se de uma importância vital para que, posteriormente, possamos potencializar os efeitos da transição e minimizar os seus impactos mais negativos.

Assim, solicito-lhe a sua autorização para poder realizar a recolha destes dados para a referida Dissertação nalgumas instituições do Agrupamento que V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup>, respeitando os respectivos cuidados éticos e deontológicos que tal processo exige (nomeadamente, o consentimento informado por parte de pais e/ou encarregados de educação). Para além disso, este trabalho não traz qualquer tipo de encargo financeiro para o Agrupamento e a sua finalidade é exclusivamente académica, salvaguardando-se a confidencialidade dos dados obtidos. Os resultados e conclusões obtidos serão disponibilizados aquando da apresentação pública desta investigação na EBI/JI da Malagueira, se assim o entender.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Évora, 05 de Fevereiro de 2010

  
Mestrando - João Silva

  
Doutora Madalena Melo



Ministério da Educação  
Direcção Regional Educação Alentejo  
Agrupamento de Escolas N.º 1 de Évora - 130126

Exmº Senhor(a)

João Silva

Sua referência

Sua comunicação de  
05-02-2010

Nossa referência  
Of. 144 - 2010

Classif.

Data  
09-02-2010

Assunto : Resposta a solicitação de autorização para estudo

Sou, pelo presente a autorizar o pedido de realização de trabalho empírico no âmbito da Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação.

Com os melhores cumprimentos,

pel' A Directora

Isabel Maria Silvestre Pires Gomes

Emxs. Pais e/ou Encarregados de Educação,

**Assunto:** Autorização para Entrevista com o(a) seu(sua) Educando(a) no Âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

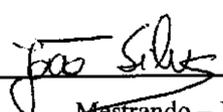
No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Évora encontro-me a realizar uma investigação sobre a forma como as crianças perspectivam e vivenciam o processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico, ou seja, entre o último ano de Jardim de Infância e o 1º Ano da Escola.

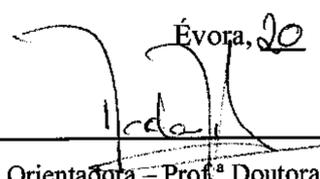
A realização desta investigação permite aumentar o conhecimento sobre um dos passos mais importantes da vida infantil, podendo vir a ter repercussões no futuro pessoal e académico das crianças, como indica a literatura. A resposta aos objectivos e questões de investigação deste trabalho reveste-se de uma importância vital para que, posteriormente, possamos potencializar os efeitos da transição e minimizar os seus impactos mais negativos. Neste sentido, pretende-se que crianças possam responder a algumas questões (sob o formato de uma entrevista), relativas às suas vivências e sentimentos sobre o Pré-Escolar, as perspectivas e a realidade do 1º Ano e, num último momento, a forma como é pensada ou foi realizada a transição entre ambos.

Assim, solicito-lhe a sua autorização para poder realizar uma entrevista ao(à) seu(sua) educando(a) (desde que consentido por este/esta), com os objectivos acima mencionados. Mais se informa que este trabalho já foi autorizado pela Directora do Agrupamento de Escolas Nº 1 de Évora e a sua finalidade é exclusivamente académica, salvaguardando-se a confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos. Os resultados e conclusões obtidos deverão vir a ser disponibilizados aquando da apresentação pública desta investigação na EBI/JI da Malagueira (Escola Sede do referido Agrupamento).

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradeço desde já a atenção dispensada e apresento os meus melhores cumprimentos.

Évora, 20 de Março de 2010

  
Mestrando – João Silva

  
Orientadora – Prof.ª Doutora Madalena Melo

✕ \_\_\_\_\_  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação  
de (nome da criança) \_\_\_\_\_, autorizo ( )  
/ não autorizo ( ) que o meu educando seja entrevistado no âmbito desta investigação.

**(Assinalar com uma cruz a opção pretendida)**



# **Anexo II**

## **Guiões de Entrevista às Crianças**



## Ficha de Caracterização Sociodemográfica

Nome da Criança\*:

---

Pré-Escolar ou 1º Ano	
Anos de Frequência do Pré-escolar	
Idade	
Sexo	
Composição do Agregado Familiar	
Habilitações Literárias/Profissões dos Pais e/ou Encarregado de Educação	
Número de Irmãos/Irmãs	
Idades	
Níveis de Escolaridade	

\* O nome da criança apenas será utilizada para a organização da informação por parte do investigador. Nunca, sob circunstância alguma, será divulgado.

## Guião de Entrevista

### Crianças do Pré-Escolar

Temas	Questões	Objectivos
<b>1. O Pré-Escolar</b>	1. Para que serve o pré-escolar?	- Compreender as ideias das crianças sobre as <b>funções do pré-escolar</b> .
	2. O que se faz no pré-escolar?	- Identificar as <b>actividades</b> realizadas, pelas crianças, <b>no pré-escolar</b> .
	3. O que se aprende no pré-escolar?	- Identificar as <b>aprendizagens</b> realizadas, pelas crianças, <b>no pré-escolar</b> .
	4. Para que serve o/a educador/a?	- Compreender as ideias das crianças sobre as <b>funções do/a educador/a</b> .
	5. Agora vamos falar sobre como te sentes no pré-escolar.  5.1. Primeiro vou mostrar-te uns cartões com uns desenhos e queria que me disseses qual é o sentimento que está no desenho. Eu ajudo-te ...  5.2. Agora queria pedir-te para escolheres de todos estes cartões aqueles que mostram a forma como te sentes no pré-escolar. Podes escolher mais do que um.	<i>(esta questão serve apenas para facilitar a escolha da criança)</i>  - Investigar os <b>sentimentos das crianças relativamente ao pré-escolar</b> .
<b>2. A Escola</b>	6. Para que serve a escola?	- Compreender as ideias das crianças sobre as <b>funções da escola</b> .
	7. O que se faz na escola?	- Perceber as expectativas das crianças sobre as <b>actividades que irão realizar na escola</b> .
	8. O que se aprende na escola?	- Perceber as expectativas das crianças sobre as <b>aprendizagens que irão realizar na escola</b> .
	9. Para que serve o/a professor/a?	- Identificar as ideias das crianças sobre as <b>funções do/a professor/a</b> .

	<p>10. Lembras-te dos cartões que vimos há bocado?</p> <p>10.1. Queria pedir-te para escolheres aquele que mostra a forma como pensas que te vais sentir na escola. Podes escolher mais do que um.</p>	<p>- Investigar os <b>sentimentos que as crianças pensam vir a experienciar na escola.</b></p>
<b>3. A Transição</b>	<p>11. Pensas que te vais sentir logo assim quando fores para a escola?</p> <p>11.1. Consegues escolher, pelos cartões que temos estado a utilizar, a forma como pensas que te vais sentir? Podes escolher mais do que um.</p>	<p>- Identificar os <b>sentimentos que as crianças esperam vivenciar nos primeiros dias de escola.</b></p>
	<p>12. Já pensaste como vai ser quando fores para a escola?</p> <p>12.1. O que pensaste?</p>	<p>- Analisar os <b>pensamentos</b> das crianças <b>sobre o que será a escola.</b></p>
	<p>13. Alguém te falou sobre o que se faz ou como vai ser a escola?</p> <p>13.1. O que disseram?</p>	<p>- Analisar as <b>primeiras informações transmitidas às crianças sobre a escola, antes da transição.</b></p>
	<p>14. O pré-escolar é diferente da escola?</p> <p>14.1. O que vai ficar igual?</p> <p>14.2. O que vai mudar?</p>	<p>- Analisar as <b>semelhanças, ou seja, as <i>continuidades</i> percebidas</b>, pelas crianças, <b>entre o pré-escolar e a escola.</b></p> <p>- Identificar as <b>mudanças, ou seja, as <i>descontinuidades</i> percebidas</b>, pelas crianças, <b>entre o pré-escolar e a escola.</b></p>

	15. O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?	- Analisar os <b>pré-requisitos que as crianças consideram que devem ser detentoras à entrada para a escola.</b>
	16. O que gostarias de fazer na escola que depois não vais poder fazer?	- Conhecer <b>actividades que podem “acompanhar a transição”</b> , ou seja, actividades que, após a transição, as crianças gostariam de manter na escola.
	17. Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano?  17.1. Porquê?	- Identificar os <b>motivos pelos quais as crianças gostariam de permanecer no pré-escolar ou ir para a escola</b> , ou seja, saber o que mais as atrai no pré-escolar ou na escola.
	18. Sentes que entrar na escola te vai fazer ficar mais crescido?  18.1. Porque pensas isso?	- Compreender as <b>razões pelas quais as crianças percebem (ou não) a entrada na escola como factor de crescimento e/ou de desenvolvimento.</b>

## Guião de Entrevista

### Crianças do 1º Ano (Escola)

Temas	Questões	Objectivos
<b>1. O Pré-Escolar</b>	1. Para que serve o pré-escolar?	- Compreender as ideias das crianças sobre as <b>funções do pré-escolar</b> .
	2. O que se faz no pré-escolar?	- Identificar as <b>actividades</b> realizadas, pelas crianças, <b>no pré-escolar</b> .
	3. O que se aprende no pré-escolar?	- Identificar as <b>aprendizagens</b> realizadas, pelas crianças, <b>no pré-escolar</b> .
	4. Para que serve o/a educador/a?	- Compreender as ideias das crianças sobre as <b>funções do/a educador/a</b> .
	5. Agora vamos falar sobre como te sentias no pré-escolar.  5.1. Primeiro vou mostrar-te uns cartões com uns desenhos e queria que me disseses qual é o sentimento que está no desenho. Eu ajudo-te ...  5.2. Agora queria pedir-te para escolheres de todos estes cartões aqueles que mostram a forma como te sentias no pré-escolar. Podes escolher mais do que um.	<i>(esta questão serve apenas para facilitar a escolha da criança)</i>  - Investigar os <b>sentimentos das crianças relativamente ao pré-escolar</b> .
<b>2. A Escola</b>	6. Para que serve a escola?	- Compreender as ideias das crianças sobre as <b>funções da escola</b> .
	7. O que se faz na escola?	- Analisar as <b>actividades</b> , realizadas pelas crianças, <b>na escola</b> .
	8. O que se aprende na escola?	- Analisar as <b>aprendizagens</b> , realizadas pelas crianças, <b>na escola</b> .
	9. Para que serve o/a professor/a?	- Identificar as ideias das crianças sobre as <b>funções do/a professor/a</b> .

	<p>10. Lembras-te dos cartões que vimos há bocado?</p> <p>10.1. Queria pedir-te para escolheres aquele que mostra a forma como te sentes na escola. Podes escolher mais do que um.</p>	<p>- Investigar os <b>sentimentos das crianças relativamente à escola.</b></p>
<p><b>3. A Transição</b></p>	<p>11. Sentiste-te logo assim quando entraste para a escola?</p> <p>11.1. Consegues escolher, pelos cartões que temos estado a utilizar, a forma como te sentiste? Podes escolher mais do que um.</p>	<p>- Identificar os <b>sentimentos das crianças experienciados nos primeiros dias de escola.</b></p>
	<p>12. Já pensavas como ia ser quando viesses para a escola?</p> <p>12.1. O que pensavas?</p>	<p>- Analisar os <b>pensamentos</b> das crianças <b>sobre o que será a escola.</b></p>
	<p>13. Alguém te falou sobre o que se faz ou como ia ser a escola?</p> <p>13.1. O que disseram?</p>	<p>- Analisar as <b>primeiras informações transmitidas às crianças sobre a escola, antes da transição.</b></p>
	<p>14. O pré-escolar é diferente da escola?</p> <p>14.1. O que ficou igual?</p> <p>14.2. O que mudou?</p>	<p>- Analisar as <b>semelhanças, ou seja, as <i>continuidades</i> percebidas</b>, pelas crianças, <b>entre o pré-escolar e a escola.</b></p> <p>- Identificar as <b>mudanças, ou seja, as <i>descontinuidades</i> percebidas</b>, pelas crianças, <b>entre o pré-escolar e a escola.</b></p>

	15. O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?	- Analisar os <b>pré-requisitos que as crianças consideram que devem ser detentoras à entrada para a escola.</b>
	16. O que gostarias de fazer na escola que agora já não podes fazer?	- Conhecer <b>actividades que podem “acompanhar a transição”</b> , ou seja, actividades que, após a transição, as crianças gostariam de manter na escola.
	17. Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano?  17.1. Porquê?	- Identificar os <b>motivos pelos quais as crianças gostariam de permanecer no pré-escolar ou ir para a escola</b> , ou seja, saber o que mais as atrai no pré-escolar ou na escola.
	18. Sentes que entrar na escola te fez ficar mais crescido?  18.1. Porque pensas isso?	- Compreender as <b>razões pelas quais as crianças percebem (ou não) a entrada na escola como factor de crescimento e/ou de desenvolvimento.</b>
	19. Como foram os primeiros dias de escola?	- Conhecer o <b>“processo de transição”</b> , ou seja, quais são os seus <b>primeiros impactos e as primeiras actividades realizadas pelas crianças na escola.</b>



# **Anexo III**

## **Sentimientos**



## Lista de Sentimentos

- 1 – Surpreendido / Surpreendida
- 2 – Aflito / Aflita
- 3 – Calmo / Calma
- 4 - Optimista
- 5 – Desapontado / Desapontada
- 6 – Confuso / Confusa
- 7 – Esperançoso / Esperançosa
- 8 - Impaciente
- 9 - Triste
- 10 – Assustado / Assustada
- 11 - Feliz
- 12 – Nervoso / Nervosa
- 13 – Envergonhado / Envergonhada
- 14 – Orgulhoso / Orgulhosa

**Fonte:**

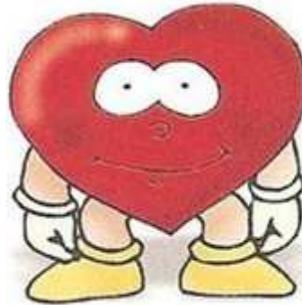
Moreira, P. (2009). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos - Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.



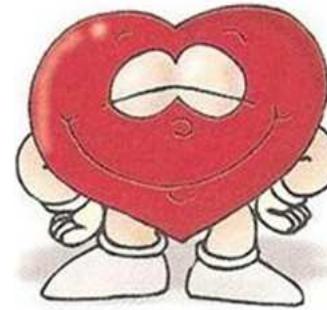
**Surpreendido**  
**Surpreendida**



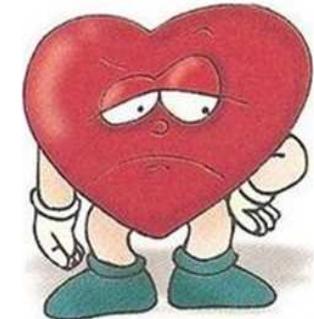
**Aflito**  
**Aflita**



**Calmo**  
**Calma**



**Optimista**



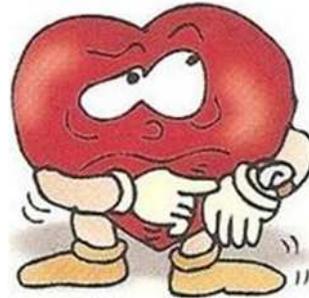
**Desapontado**  
**Desapontada**



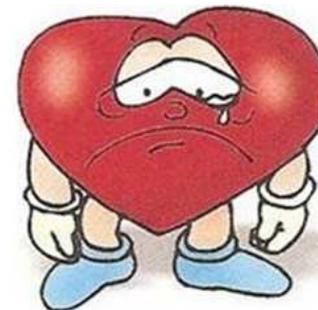
**Confuso**  
**Confusa**



**Esperançoso**  
**Esperançosa**



**Impaciente**



**Triste**



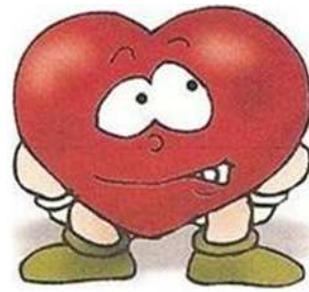
**Assustado**  
**Assustada**



**Feliz**



**Nervoso**  
**Nervosa**



**Envergonhado**  
**Envergonhada**



**Orgulhoso**  
**Orgulhosa**

# **Anexo IV**

## **Grelha de Análise Temática e Categorical**



## **Grelha de Análise Temática e Categorical**

A Grelha de Análise Temática e Categorical apresentada abaixo foi construída pelos investigadores responsáveis por esta dissertação/investigação com o propósito único de analisar as entrevistas recolhidas para esta investigação. Resulta da discussão das perspectivas de vários analistas, para a sua harmonização e concordância. Considerando-se as dificuldades e subjectividade inerentes a esta técnica de análise, a construção das categorias e subcategorias teve em atenção não só as perguntas colocadas às crianças, como os objectivos dessas mesmas perguntas. Do mesmo modo, as categorias e subcategorias foram construídas tendo em conta o enquadramento teórico e legal existente, bem como as verbalizações das crianças e as perspectivas dos investigadores.

Nesse sentido, para a classificação das várias verbalizações recorreu-se a um critério de proximidade com as mesmas, ou seja, a partir das diferentes conceptualizações enunciadas procurou-se encontrar uma qualificação para as categorias e subcategorias tendo em conta a maioria dos enunciados verbais das crianças participantes.

## Tema I - O Pré-Escolar

Neste primeiro tema pretendeu-se investigar de que forma as crianças perspectivam o pré-escolar a partir de quatro questões de base. A primeira, “*Para que serve o pré-escolar?*” visava compreender as ideias das crianças sobre as **funções** deste nível educativo. A segunda e terceira questão, “*O que se faz no pré-escolar?*” e “*O que se aprende no pré-escolar?*”, completando-se mutuamente, pretendiam identificar as **actividades** e as **aprendizagens** realizadas pelas crianças neste mesmo nível educativo. A quarta questão “*Para que serve o/a educador/a?*” pretendia compreender as ideias das crianças sobre as **funções do/a educador/a**.

### a) Para que serve o pré-escolar?

#### 1. Aprender

As verbalizações incluídas nesta categoria reportam-se à ideia que o pré-escolar serve para realizar aprendizagens e, conseqüentemente, para as operacionalizar através dos trabalhos. Desta forma, esta categoria divide-se em **quatro subcategorias**:

##### 1.1. Aprendizagens Gerais

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem que o pré-escolar serve para realizar um conjunto de aprendizagens, independentemente da sua tipologia, conteúdo ou especificidade.

##### 1.2. Aprendizagens Específicas

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações em que as crianças especificam o tipo ou os conteúdos das aprendizagens que o pré-escolar lhes deve fornecer. Dado que o objectivo da questão é perceber a função do nível educativo em causa, optou-se por não compartimentar as várias aprendizagens que as crianças podem realizar, deixando-se essa análise para outra questão.

##### 1.3. Aprendizagens Preparatórias para a Escola

As verbalizações desta subcategoria indicam que o pré-escolar serve para fornecer às crianças aprendizagens prévias antes da entrada na escola, preparando-as para a transição.

##### 1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos

As verbalizações referem-se à realização de trabalhos gerais com vista ao desenvolvimento e à promoção das aprendizagens.

#### 2. Brincar

As verbalizações classificadas nesta categoria referem que o pré-escolar serve para a realização de actividades lúdicas, ou seja, para brincar.

## **b) O que se faz no pré-escolar?**

### **1. Actividades nas Áreas de Conteúdo**

Todas as verbalizações incluídas nesta categoria reportam-se à ideia que no pré-escolar as crianças realizam actividades relacionadas com as áreas de conteúdo definidas nos currículos nacionais do Ministério da Educação. Nesse sentido, definiram-se **quatro subcategorias**:

#### *1.1. Língua Portuguesa*

As verbalizações desta subcategoria referem-se a actividades no âmbito da Língua Portuguesa, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita.

#### *1.2. Matemática*

As verbalizações desta subcategoria relacionam-se com as actividades de Matemática, sobretudo ao nível do trabalho com números e contas simples.

#### *1.3. Estudo do Meio*

As verbalizações desta subcategoria relacionam-se com actividades no domínio do Estudo do Meio, particularmente sobre os animais, o corpo humano, o meio ambiente e a importância das relações sociais.

#### *1.4. Expressões*

As verbalizações desta subcategoria referem-se a actividades de Expressões, maioritariamente ao nível da expressão plástica.

### **2. Trabalhos**

Todas as verbalizações desta categoria referem-se à realização de trabalhos (muitos deles derivados da categoria anterior), quer em termos gerais, quer ao nível da realização das primeiras fichas. Deste modo, definiram-se **duas subcategorias**:

#### *2.1. Trabalhos Gerais*

As verbalizações inscritas nesta subcategoria referem-se ao facto de no pré-escolar se realizam diversos trabalhos, sem especificar a tipologia dos mesmos.

#### *2.2. Fichas e Testes*

As verbalizações desta subcategoria remetem para a realização de fichas e testes, muitos deles com vista à concretização das primeiras aprendizagens.

### **3. Actividade Não Curriculares**

Todas as verbalizações desta categoria incluem actividades que não se encaixam directamente nas áreas de conteúdo anteriormente apresentadas noutra categoria, logo também não estão directamente inscritas nos currículos nacionais de educação. Desse modo, definiram-se **três subcategorias**:

#### *3.1. Actividades com Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC)*

As verbalizações inseridas nesta subcategoria reportam-se ao uso das novas tecnologias para a realização das tarefas, nomeadamente o uso do computador.

#### *3.2. Projectos*

As verbalizações abrangidas por esta subcategoria relacionam-se com a realização de projectos pelas crianças, principalmente no âmbito desportivo.

#### *3.3. Visitas de Estudo*

As verbalizações abrangidas por esta subcategoria remetem para as visitas de estudo realizadas fora da sala do pré-escolar, incluindo visitas a outras escolas, por exemplo.

### **4. Brincar**

As verbalizações desta categoria referem-se às actividades lúdicas realizadas no pré-escolar, sendo que muitas crianças clarificam as brincadeiras realizadas.

### **5. Horários e Rotinas**

Esta categoria engloba verbalizações centradas na realização de actividades diárias e, habitualmente, sempre no mesmo horário. Para tal, definiram-se **duas subcategorias**:

#### *5.1. Refeições*

As verbalizações desta subcategoria remetem para as refeições, nomeadamente os almoços e lanches.

#### *5.2. Descanso*

As verbalizações incluídas nesta subcategoria reportam ao momento do dia em que as crianças habitualmente faziam as suas sestas, enquanto estavam no pré-escolar.

### c) O que se aprende no pré-escolar?

#### **1. Aprendizagens Gerais**

As verbalizações inseridas nesta categoria compreendem as aprendizagens realizadas no pré-escolar, sem especificação do seu conteúdo ou tipologia.

#### **2. Aprendizagens nas Áreas de Conteúdo**

As verbalizações abrangidas por esta categoria remetem para as aprendizagens realizadas ao nível das áreas de conteúdo definidas pelos currículos nacionais de educação. Nesse sentido, definiram-se **quatro subcategorias**:

##### *2.1. Língua Portuguesa*

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem-se às aprendizagens concretizadas ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente na área da leitura e da escrita.

##### *2.2. Matemática*

As verbalizações inscritas nesta subcategoria incluem as aprendizagens realizadas na área da Matemática, nomeadamente a aprendizagem dos números.

##### *2.3. Estudo do Meio*

As verbalizações desta subcategoria contêm as aprendizagens efectuadas na área de Estudo do Meio, nomeadamente aprendizagens relacionadas com a natureza e o corpo humano.

##### *2.4. Expressões*

As verbalizações desta subcategoria referem-se às aprendizagens específicas concretizadas na área curricular de Expressões, nomeadamente aprendizagens que envolvem a expressão plástica e musical.

#### **3. Trabalhos**

Todas as verbalizações desta categoria referem-se à aprendizagem através de trabalhos gerais no pré-escolar.

#### **4. Brincar**

Todas as verbalizações incluídas nesta categoria fazem referência à aprendizagem de brincadeiras e actividades divertidas no pré-escolar.

#### **5. Regras e Comportamentos**

As verbalizações inseridas nesta categoria abarcam a aprendizagem das várias regras de convivência social e, conseqüentemente, dos comportamentos adequados a ter nas relações com os outros e na sala do pré-escolar.

#### **d) Para que serve o/a educador/a?**

##### **1. Promover Aprendizagens**

Todas as verbalizações inscritas nesta categoria reportam-se à ideia que o educador serve para fomentar e facilitar as aprendizagens junto das crianças, bem como para avaliar essas mesmas aprendizagens. Desse modo definiram-se **três subcategorias**:

###### *1.1. Ensinar*

Nesta subcategoria classificam-se todas as verbalizações em que as crianças se referem ao(à) educador(a) como tendo a função de transmitir os conhecimentos. Algumas crianças enunciam que este agente educativo serve para “aprender”, interpretado no sentido de que são elas próprias que aprendem o que lhes é ensinado.

###### *1.2. Ajudar*

As verbalizações desta subcategoria expressam a ideia de que o/a educador/a serve para coadjuvar as crianças, sobretudo as que têm mais dificuldades ou que não sabem fazer algo, na realização das suas actividades.

###### *1.3. Avaliar*

As verbalizações desta subcategoria centram-se no papel do/a educador/a em avaliar o que as crianças sabem ou não sabem, o que está certo e o que está errado.

##### **2. Estabelecer Regras e Comportamentos**

As verbalizações desta categoria indicam que o/a educador/a deve estabelecer (ou coordenar o estabelecimento) das regras da sala e, conseqüentemente, procurar que as crianças as cumpram. Classificam-se nesta categoria verbalizações relacionadas com a função do/a educador/a em nortear e reajustar os comportamentos que infrinjam as regras, bem como o seu papel de guiar as crianças para as tarefas que devem realizar. Assim, definiram-se **duas subcategorias**:

###### *2.1. Orientar e Reajustar Comportamentos*

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações em que o/a educador/a estabelece e corrige os comportamentos errados das crianças.

###### *2.2. Dirigir Comportamentos*

Nesta subcategoria incluem-se verbalizações em que o/a educador/a indica às crianças “o que devem fazer”.

##### **3. Brincar**

As verbalizações desta categoria remetem para a ideia que o/a educador/a serve para realizar actividades divertidas com as crianças

## Tema II - A Escola

Este segundo tema trabalha as mesmas questões quatro anteriormente apresentadas sobre o pré-escolar, mas desta vez sobre a escola e o/a professor/a. Assim sendo, a pergunta “*Para que serve a escola?*” visava compreender as ideias das crianças sobre as **funções da escola**. Já as questões “*O que se faz na escola?*” e “*O que se aprende na escola*”, procurando-se perceber as expectativas das crianças do pré-escolar sobre as **actividades/aprendizagens que irão realizar na escola** ou analisar as **actividades** realizadas pelas crianças do 1º ano **na escola**. Finalmente, a pergunta “*Para que serve o/a professor/a?*” pretendia identificar as ideias das crianças sobre as **funções do/a professor/a**.

### a) Para que serve a escola?

#### 1. Aprender

As verbalizações incluídas nesta categoria reportam-se à ideia que a escola serve para realizar aprendizagens e, conseqüentemente, para as operacionalizar através dos trabalhos. Desta forma, esta categoria divide-se em **quatro subcategorias**:

##### 1.1. Aprendizagens Gerais

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem que a escola serve para realizar um conjunto de aprendizagens, independentemente da sua tipologia, conteúdo ou especificidade.

##### 1.2. Aprendizagens Específicas

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações em que as crianças especificam o tipo ou os conteúdos das aprendizagens que a escola lhes deve fornecer. Dado que o objectivo da questão é perceber a função do nível educativo em causa, optou-se por não compartimentar as várias aprendizagens que as crianças podem realizar, deixando-se essa análise para outra questão.

##### 1.3. Avaliação das Aprendizagens

Nesta subcategoria incluem-se verbalizações das crianças que atribuem à escola a função de avaliar as aprendizagens realizadas.

##### 1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos

As verbalizações referem-se à realização de trabalhos gerais com vista ao desenvolvimento e à promoção das aprendizagens.

#### 2. Brincar

As verbalizações classificadas nesta categoria referem que a escola serve para a realização de actividades lúdicas, ou seja, para brincar.

## **b) O que se faz na escola?**

### **1. Actividades de Aprendizagem**

Esta categoria abrange as verbalizações em que as crianças fazem referência a actividades ligadas à aprendizagem, salientando-se a actividade de estudar. Desse modo, definiram-se

**duas subcategorias:**

#### *1.1. Aprendizagens Gerais*

As verbalizações desta subcategoria reportam-se à realização de actividades relacionadas com aprendizagens a um nível geral.

#### *1.2. Estudar*

As verbalizações desta subcategoria remetem para o estudar enquanto tarefa, intimamente relacionada com as aprendizagens.

### **2. Actividades Disciplinares**

Todas as verbalizações desta categoria enumeram um conjunto de disciplinas escolares em que as crianças realizam actividades.

### **3. Actividades nas Áreas Curriculares**

Todas as verbalizações incluídas nesta categoria reportam-se à ideia que na escola as crianças realizam actividades relacionadas com as áreas curriculares definidas nos currículos nacionais do Ministério da Educação. Nesse sentido, definiram-se **quatro subcategorias:**

#### *3.1. Língua Portuguesa*

As verbalizações desta subcategoria referem-se a actividades no âmbito da Língua Portuguesa, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita.

#### *3.2. Matemática*

As verbalizações desta subcategoria relacionam-se com as actividades de Matemática, sobretudo ao nível do trabalho com números e contas simples.

#### *3.3. Estudo do Meio*

As verbalizações desta subcategoria relacionam-se com actividades no domínio do Estudo do Meio, particularmente sobre animais e plantas.

#### *3.4. Expressões*

As verbalizações desta subcategoria referem-se a actividades de Expressões, maioritariamente ao nível da expressão plástica.

#### **4. Trabalhos**

Todas as verbalizações desta categoria se referem à realização de trabalhos, quer em termos mais gerais, quer ao nível da realização das primeiras fichas de trabalho. Muitos destes trabalhos derivam da categoria anterior. Desse modo, definiram-se **duas subcategorias**:

##### *4.1. Trabalhos Gerais*

As verbalizações inscritas nesta subcategoria referem-se ao facto de na escola se realizam diversos trabalhos, sem especificar a tipologia dos mesmos.

##### *4.2. Fichas e Testes*

As verbalizações desta subcategoria remetem para a realização de fichas e testes, muitos deles com vista à concretização das primeiras aprendizagens.

#### **5. Actividade Não Curriculares**

Todas as verbalizações desta categoria incluem actividades que não se encaixam directamente nas áreas de conteúdo anteriormente apresentadas noutra categoria, logo também não estão directamente inscritas nos currículos nacionais de educação. Desse modo, definiram-se **três subcategorias**:

##### *5.1. Actividades com Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC)*

As verbalizações inseridas nesta subcategoria reportam-se ao uso das novas tecnologias para a realização das tarefas, nomeadamente o computador.

##### *5.2. Visitas de Estudos*

As verbalizações abrangidas por esta subcategoria remetem-se para as visitas de estudo realizadas fora da sala do pré-escolar, incluindo visitas a outras escolas, por exemplo.

#### **6. Brincar**

As verbalizações desta categoria referem-se às actividades lúdicas realizadas no pré-escolar, sendo que muitas crianças clarificam as brincadeiras realizadas.

#### **7. Horários e Rotinas**

Esta categoria engloba verbalizações centradas na realização de actividades diárias e, habitualmente, sempre no mesmo horário. Apesar de não se ter definido nenhuma subcategoria formal, as verbalizações dizem respeito aos tempos dedicados às refeições, nomeadamente aos almoços e lanches.

### c) O que se aprende na escola?

#### **1. Aprendizagens Gerais**

As verbalizações inseridas nesta categoria compreendem as aprendizagens realizadas na escola, sem especificação do seu conteúdo ou tipologia.

#### **2. Aprendizagens Disciplinares**

Esta categoria abrange as verbalizações em que as crianças fazem referência ou enumeram um conjunto de disciplinas escolares em que realizam aprendizagens.

#### **3. Aprendizagens nas Áreas Curriculares**

As verbalizações abrangidas por esta categoria remetem para as aprendizagens realizadas ao nível das áreas curriculares definidas pelos currículos nacionais de educação. Nesse sentido, definiram-se **quatro subcategorias**:

##### *3.1. Língua Portuguesa*

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem-se às aprendizagens concretizada ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente na área da leitura e da escrita.

##### *3.2. Matemática*

As verbalizações inscritas nesta subcategoria incluem as aprendizagens realizadas na área da Matemática, nomeadamente a aprendizagem dos números.

##### *3.3. Estudo do Meio*

As verbalizações desta subcategoria contêm as aprendizagens efectuadas na área de Estudo do Meio, nomeadamente aprendizagens relacionadas com a natureza e o corpo humano.

##### *3.4. Expressões*

As verbalizações desta subcategoria referem-se às aprendizagens específicas concretizadas na área curricular de Expressões, nomeadamente aprendizagens que envolvem a expressão plástica e musical.

#### **3. Trabalhos**

Todas as verbalizações desta categoria se referem à aprendizagem de trabalhos gerais no pré-escolar.

#### **4. Regras e Comportamentos**

As verbalizações inseridas nesta categoria abarcam a aprendizagem das várias regras de convivência social e, conseqüentemente, os comportamentos adequados a ter nas relações com os outros e na sala de aula.

#### **d) Para que serve o/a professor/a?**

##### **1. Promover Aprendizagens**

Todas as verbalizações inscritas nesta categoria reportam-se à ideia que o/a professor/a serve para fomentar e facilitar as aprendizagens junto das crianças, bem como para avaliar essas mesmas aprendizagens. Desse modo definiram-se **três subcategorias**:

###### *1.1. Ensinar*

Nesta subcategoria classificam-se todas as verbalizações em que as crianças se referem ao(à) professor(a) como tendo a função de transmitir os conhecimentos. Algumas crianças enunciam que este agente educativo serve para “aprender”, interpretado no sentido de que são elas próprias que aprendem o que lhes é ensinado.

###### *1.2. Ajudar*

As verbalizações desta subcategoria expressam a ideia que o/a professor/a serve para coadjuvar as crianças, sobretudo as que têm mais dificuldades ou que não sabem fazer algo, na realização das suas actividades.

###### *1.3. Avaliar*

As verbalizações desta subcategoria centram-se no papel do/a professor/a em avaliar o que as crianças sabem ou não sabem, o que está certo e o que está errado.

##### **2. Estabelecer Regras e Comportamentos**

As verbalizações desta categoria indicam que o/a professor/a deve estabelecer (ou coordenar o estabelecimento) das regras da sala e, conseqüentemente, procurar que as crianças as cumpram. Classificam-se nesta categoria verbalizações relacionadas com a função do/a professor/a em nortear e reajustar os comportamentos que infrinjam as regras, bem como o seu papel de guiar as crianças para as tarefas que devem realizar. Assim, definiram-se **duas subcategorias**:

###### *2.1. Orientar e Reajustar Comportamentos*

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações em que o(a) professor (a) estabelece e corrige os comportamentos errados das crianças.

###### *2.2. Dirigir Comportamentos*

Nesta subcategoria incluem-se verbalizações em que o/a professor/a indica às crianças “o que devem fazer”.

### Tema III - A Escola

Neste tema pretendeu-se investigar um conjunto de dados ligados à transição do pré-escolar para o 1º ano, através de um conjunto de oito (para as crianças do pré-escolar) ou nove (para as crianças do 1º ano) perguntas (sempre que difiram, apresenta-se primeiro a do pré-escolar e depois a colocada às crianças da escola). A primeira pergunta - *“Já pensaste como vai ser quando fores para a escola? O que pensaste?”* / *“Já pensavas como ia ser quando viesses para a escola? O que pensavas?”* - pretendia analisar os **pensamentos das crianças sobre o que será/seria a escola**. Por sua vez, a segunda questão, *“Alguém te falou sobre o que se faz ou como vai ser a escola? O que disseram?”* / *“Alguém te falou sobre o que se faz ou como ia ser a escola? O que disseram?”*, visava analisar as **primeiras informações transmitidas às crianças sobre a escola, antes da transição**. A terceira pergunta procurava analisar as **semelhanças, ou seja, as continuidades percebidas** pelas crianças **entre o pré-escolar e a escola** - (*“O pré-escolar é diferente da escola?”*) *“O que vai ficar igual?”* / *“O que ficou igual?”*. A quarta questão pretendia identificar as **mudanças, ou seja, as descontinuidades percebidas**, pelas crianças, **entre o pré-escolar e a escola** - (*“O pré-escolar é diferente da escola?”*) *“O que vai mudar?”* / *“O que mudou?”*. A quinta pergunta pretendia que as crianças falassem sobre os **pré-requisitos que consideram ser importante deter à entrada para a escola**, ou seja, *“O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?”*. Depois, a sexta questão pretendia conhecer **actividades que podem “acompanhar a transição”**, ou seja, actividades que, após a transição, as crianças gostariam de manter na escola - *“O que gostarias de fazer na escola que depois não vais poder fazer?”* / *“O que gostarias de fazer na escola que agora já não podes fazer?”*. A sétima questão deste tema remete para os **motivos pelos quais as crianças gostariam de permanecer no pré-escolar ou ir para a escola**, ou seja, saber o que mais as atrai no pré-escolar ou na escola - *“Se pudesses escolher, preferirias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano? Porquê?”*. A oitava questão, *“Sentes que entrar na escola te vai fazer ficar mais crescido? Porque pensas isso?”* / *“Sentes que entrar na escola te fez ficar mais crescido? Porque pensas isso?”*, visava compreender as **razões pelas quais as crianças percebem (ou não) a entrada na escola como factor de crescimento e/ou de desenvolvimento**. Finalmente, a última questão, colocada apenas às crianças que já transitaram, ambicionava conhecer o **“processo de transição” (primeiros impactos e primeiras actividades realizadas na escola)** - *“Como foram os primeiros dias de escola?”*.

a) Já pensaste como vai ser quando fores para a escola? O que pensaste? - PE

a) Já pensavas como ia ser quando viesses para a escola? O que pensavas? - E

### **1. Aprendizagens**

As verbalizações incluídas nesta categoria reportam-se ao que as crianças pensavam sobre as aprendizagens que irão/iriam realizar e, conseqüentemente, a sua operacionalização através dos trabalhos, antes de entrarem para a escola. Nesse sentido, esta categoria divide-se em **três subcategorias**:

#### *1.1. Aprendizagens Gerais*

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem-se ao que as crianças pensam/pensavam sobre um conjunto de aprendizagens que vão concretizar, independentemente da sua tipologia, conteúdo ou especificidade.

#### *1.2. Aprendizagens Específicas*

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem o que as crianças pensam/pensavam sobre os conteúdos das aprendizagens que irão/iriam realizar (ler, escrever e contar, por exemplo).

#### *1.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem-se aos pensamentos das crianças sobre a realização de trabalhos gerais com vista ao desenvolvimento e à promoção das aprendizagens.

### **2. Amizades**

Todas as verbalizações desta categoria enfatizam os pensamentos das crianças sobre os amigos que esperam/esperavam vir a fazer na escola ou o facto de com a transição perderem alguns.

### **3. Espaço Físico**

As verbalizações inscritas nesta categoria remetem para os pensamentos relativos às mudanças operadas no espaço físico que as crianças esperam/esperavam vir a encontrar.

### **4. Primeiras Expectativas**

As verbalizações inscritas nesta categoria remetem para um conjunto de expectativas específicas que as crianças emitem sobre a escola. Para definir estas expectativas, organizaram-se **três subcategorias**:

#### *4.1. Gostar vs. Não Gostar*

As verbalizações desta subcategoria remetem para os pensamentos das crianças sobre o facto de irem ou não gostar da escola, por ser divertida e de se irem “sentir bem” após a transição.

#### *4.2. Boa vs. Má*

As verbalizações desta subcategoria reportam-se aos pensamentos das crianças sobre o facto de a escola ser algo bom ou mau.

#### *4.3. Fácil vs. Difícil*

As verbalizações desta subcategoria remetem para os pensamentos das crianças sobre a facilidade ou dificuldade que irão/iriam encontrar na escola.

**5. Horários e Rotinas**

As verbalizações desta categoria dizem respeito aos pensamentos das crianças sobre horários e rotinas estabelecidos pela transição.

**6. Professores e Auxiliares**

As verbalizações desta categoria referem-se aos pensamentos das crianças sobre os professores e auxiliares que esperam/esperavam ir/vir a encontrar na escola.

**b) Alguém te falou sobre o que se faz na escola ou como vai ser a escola? O que disseram? - PE**

**b) Alguém te falou sobre o que se faz ou como ia ser a escola? O que disseram? - E**

### **1. Aprendizagens**

As verbalizações incluídas nesta categoria descrevem que as primeiras informações recebidas pelas crianças sobre a escola se relacionam com o que aí iriam aprender. Nesse sentido, esta categoria divide-se em **três subcategorias**:

#### *1.1. Aprendizagens Gerais*

As verbalizações desta subcategoria compreendem as primeiras informações dadas às crianças a respeito das aprendizagens que iriam efectuar na escola, independentemente da sua tipologia, conteúdo ou especificidade.

#### *1.2. Aprendizagens Específicas*

As verbalizações inscritas nesta subcategoria abrangem as primeiras informações que as crianças receberem sobre os conteúdos das aprendizagens que irão/iriam realizar na escola.

#### *1.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*

As verbalizações incluídas nesta subcategoria referem-se às informações sobre os trabalhos e a actividade de trabalhar, transmitidas às crianças, antes da sua entrada na escola.

### **2. Regras e Comportamentos**

Todas as verbalizações desta categoria remetem para o que foi dito/tinha sido dito às crianças, antes da sua entrada na escola, sobre as regras existentes e os comportamentos que devem, consonantes com essas regras (como ter atenção ao que o/a professor/a diz).

### **3. Primeiras Expectativas**

As verbalizações inscritas nesta categoria remetem para um conjunto de expectativas específicas transmitidas às crianças sobre a escola. Para definir estas expectativas, organizaram-se **três subcategorias**:

#### *3.1. Gostar vs. Não Gostar*

As verbalizações desta subcategoria remetem para as ideias transmitidas sobre o facto de as crianças irem ou não gostar da escola, por ser divertida e de se irem “sentir bem” após a transição.

#### *3.2. Boa vs. Má*

As verbalizações desta subcategoria reportam-se às informações sobre o facto de a escola ser algo bom ou mau para as crianças.

#### *3.3. Fácil vs. Difícil*

As verbalizações desta subcategoria remetem para as informações transmitidas às crianças sobre a facilidade ou dificuldade que irão/iriam encontrar na escola.

### **4. Amizades**

Todas as verbalizações desta categoria indicam que as crianças foram informadas que com a

transição irão/iriam perder alguns amigos, enquanto vão ter a oportunidade de encontrar outros na escola.

#### **5. Horários e Rotinas**

As verbalizações dizem respeito a alterações nos horários e rotinas que foram transmitidas às crianças, sobretudo no que diz respeito ao tempo dos intervalos.

#### **6. Professores**

As verbalizações desta categoria referem-se às informações transmitidas às crianças sobre os professores que terão/teriam na escola.

“O pré-escolar é diferente da escola?”

**c) O que vai ficar igual? - PE**

**c) O que ficou igual? - E**

### **1. Aprendizagens**

As verbalizações transmitem a ideia que na escola se continua a aprender, eventualmente desenvolvendo-se as aprendizagens iniciadas no pré-escolar.

#### *1.1. Aprendizagens Específicas*

As verbalizações desta subcategoria dizem respeito à manutenção de determinadas aprendizagens entre o pré-escolar e a escola, sendo o conteúdo especificado pelas crianças.

#### *1.2. Concretizações das Aprendizagens – Trabalhos*

As verbalizações nesta subcategoria reportam-se aos trabalhos que as crianças irão continuar a realizar na escola, semelhantes ao que já fazem/faziam no pré-escolar.

### **2. Brincar**

As verbalizações dizem respeito às actividades lúdicas e ao tempo dedicado a essas mesmas actividades entre o pré-escolar e a escola.

### **3. Regras e Comportamentos**

Todas as verbalizações desta categoria referem-se à manutenção das regras entre o pré-escolar e a escola, bem como ao facto de as crianças se deverem comportar correctamente, tal como já aconteceria no pré-escolar.

### **4. Horários e Rotinas**

Esta categoria classifica as verbalizações centradas na realização de actividades diárias e, habitualmente, sempre no mesmo horário, que se mantiveram entre um e o outro nível educativo em estudo. Para a sua operacionalização definiram-se **duas subcategorias**:

#### *4.1. Refeições*

As verbalizações desta subcategoria relacionam-se com as refeições, nomeadamente os almoços e lanches.

#### *4.2. Horários das Disciplinas*

As verbalizações desta subcategoria correspondem à manutenção do horário geral das disciplinas, ou pelo menos, à sua organização em tempos lectivos.

### **5. Amizades**

Todas as verbalizações desta categoria remetem para os amigos que as crianças vão manter/mantiveram na transição entre o pré-escolar e a escola.

### **6. Espaço Físico**

As verbalizações desta categoria reportam às semelhanças que as crianças irão encontrar/encontraram entre o espaço físico do pré-escolar e o da escola.

“O pré-escolar é diferente da escola?”)

**d) O que vai mudar? - PE**

**d) O que mudou? - E**

### **1. Aprendizagens**

Todas as verbalizações desta categoria reflectem as mudanças operadas, com a transição, ao nível das aprendizagens e da realização de trabalhos que levam à sua concretização. Nesse sentido, definiram-se **três subcategorias**:

#### *1.1. Aprendizagens Gerais*

As verbalizações desta subcategoria dizem respeito ao facto de na escola se aprenderem mais coisas relativamente ao que acontecia no pré-escolar, independentemente do conteúdo ou da tipologia dessas aprendizagens.

#### *1.2. Aprendizagens Específicas*

As verbalizações desta subcategoria compreendem os conteúdos das novas aprendizagens que se realizam na escola, independentemente da área curricular.

#### *1.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*

As verbalizações desta subcategoria abrangem as mudanças operadas ao nível dos trabalhos, quer em termos da sua quantidade, quer ao nível do seu conteúdo.

### **2. Brincar**

As verbalizações desta categoria remetem para o facto do tempo dedicado às actividades lúdicas ser menor na escola em comparação com o do pré-escolar, até porque na escola, pelo que as crianças dizem, já existem menos brinquedos.

### **3. Regras e Comportamentos**

As verbalizações desta categoria referem-se ao aumento das regras na transição para a escola, bem como à alteração dos comportamentos de algumas crianças.

### **4. Horários e Rotinas**

Esta categoria classifica as verbalizações centradas na realização de actividades diárias e, habitualmente, sempre no mesmo horário, que se diferenciaram entre um e o outro nível educativo em estudo. Para a sua operacionalização definiram-se **duas subcategorias**:

#### *4.1. Refeições*

As verbalizações desta subcategoria relacionam-se com as refeições, nomeadamente os almoços e lanches.

#### *4.2. Intervalos*

As verbalizações desta subcategoria remetem para as alterações operadas ao nível dos tempos dos intervalos.

### **5. Amizades**

As verbalizações desta categoria remetem para a perda de amigos, bem como para o conhecimento dos novos colegas operado na escola.

**6. Espaço Físico**

As verbalizações desta categoria reportam-se às diferenças que as crianças irão encontrar/encontraram entre o espaço físico do pré-escolar e o da escola.

**7. Crescimento**

As verbalizações desta categoria indicam que entre o pré-escolar e a escola as crianças manifestam a mudança no sentido do seu crescimento físico.

## e) O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?

### 1. Aprendizagens Curriculares

As verbalizações desta categoria referem-se aos conteúdos que as crianças já devem ter interiorizado, no que toca às áreas curriculares. Neste sentido definiram-se **quatro subcategorias**:

#### 1.1. Língua Portuguesa

As verbalizações desta subcategoria dizem respeito às aprendizagens de Língua Portuguesa que as crianças já devem ter concretizado, relacionadas com a iniciação à escrita e à leitura.

#### 1.2. Matemática

As verbalizações desta subcategoria abrangem as primeiras aprendizagens que as crianças devem ter concretizado no âmbito da Matemática, sobretudo no que toca ao domínio dos números e de contas simples.

#### 1.3. Estudo do Meio

As verbalizações desta subcategoria remetem para as primeiras aprendizagens que devem estar iniciadas, antes da transição, referentes à área do Estudo do Meio, como alguns conhecimentos sobre o corpo humano, por exemplo.

#### 1.4. Expressões

As verbalizações desta subcategoria reportam-se às actividades de expressões que as crianças já devem saber fazer antes de entrar na escola, nomeadamente no que toca à expressão plástica.

### 2. Trabalhos

As verbalizações desta categoria remetem para a necessidade das crianças saberem o que vão fazer na escola, ou seja, distinguir quando é para trabalhar e não para brincar. Neste sentido definiram-se **duas subcategorias**:

#### 2.1. Trabalhos Gerais

As verbalizações inscritas nesta subcategoria referem-se aos diversos trabalhos que as crianças devem saber que vão realizar na escola, sem especificarem a tipologia dos mesmos.

#### 2.2. Fichas e Testes

As verbalizações desta subcategoria remetem para a realização de fichas e testes que as crianças devem saber que vão realizar na escola, com vista ao desenvolvimento e à avaliação das aprendizagens.

### 3. Estudar

Todas as verbalizações desta categoria indicam que as crianças devem saber que ao irem para a escola têm de estudar, marcando o espaço da escolarização formal.

#### **4. Regras e Comportamentos**

As verbalizações desta categoria remetem para a necessidade das crianças terem interiorizado um conjunto de regras de (con)vivência social, que se irão repercutir nos seus comportamentos. Neste sentido, definiram-se **duas subcategorias**:

##### *3.1. Saber Ser e Saber Estar*

As verbalizações desta subcategoria indicam que, antes da transição, as crianças devem saber comportar-se nas relações com os outros, tendo em conta que o pré-escolar já deve ter começado a promover o desenvolvimento dos “bons comportamentos”.

##### *3.2. Refeições*

As verbalizações desta subcategoria indicam que, antes de entrarem na escola, as crianças devem ter desenvolvido um conjunto de competências relacionadas com a alimentação, como o conseguirem comer sozinhas, por exemplo.

**f) O que gostarias de fazer na escola que depois não vais poder fazer? -**

**PE**

**f) O que gostarias de fazer na escola que agora não podes fazer? - E**

### **1. Brincar**

Todas as verbalizações desta categoria remetem para as actividades lúdicas que as crianças gostariam de continuar a poder ter na escola, ou seja, para as várias brincadeiras que eventualmente se perdem com a transição. Neste sentido, definiram-se **duas subcategorias**:

#### *1.1. Brincar na Sala*

Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações relacionadas com as brincadeiras que realizavam e os brinquedos que as crianças tinham no pré-escolar e que gostavam de manter em contexto de sala de aula.

#### *1.2. Brincar no Recreio*

Esta subcategoria compreende as verbalizações relacionadas com as brincadeiras e os brinquedos/equipamentos que as crianças tinham no recreio do pré-escolar e gostavam de manter no recreio da escola.

### **2. Actividades de Expressão Plástica**

Todas as verbalizações desta categoria dizem respeito às actividades de expressão plástica que as crianças fazem/faziam no pré-escolar e gostariam de continuar a fazer na escola.

**g1) Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o primeiro ano? (IR PARA O 1º ANO)**

**1. Aprendizagens**

As verbalizações nesta categoria revelam a preferência das crianças em transitar, pela possibilidade de obtenção de mais aprendizagens, quer em termos gerais quer específicos. Desse modo, estabeleceram-se **duas subcategorias**:

*1.1. Aprendizagens Gerais*

As verbalizações remetem para o incremento de aprendizagens realizadas na escola, motivo pelo qual as crianças optariam por transitar. Nesta subcategoria as verbalizações não incluem o conteúdo ou a tipologia das aprendizagens a que as crianças se referem.

*1.2. Aprendizagens Específicas*

As verbalizações nesta subcategoria descrevem a especificidade das aprendizagens que as crianças querem fazer na escola, motivo pelo qual optariam por concretizar a transição.

**2. Crescimento/Desenvolvimento**

As verbalizações desta categoria remetem para a ideia de que as crianças se sentem motivadas para transitar pelo facto de crescerem e se puderem desenvolver para, mais tarde, “serem alguém na vida”.

**3. Brincar**

As verbalizações desta categoria remetem para a ideia de que as crianças se sentem motivadas para transitar pelo facto de poderem ter alguns momentos lúdicos na escola e manifestarem a sua preferência por alguns materiais que podem usar nesses momentos.

**4. Espaço Físico**

As verbalizações nesta categoria reportam a preferência das crianças pelo aumento do espaço físico na escola, motivo pelo qual gostariam de transitar.

**5. Horários e Rotinas**

As verbalizações nesta categoria referem-se à preferência das crianças pelos intervalos existentes na escola, o que, caso pudessem escolher, as levaria a transitar.

**g2) Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o primeiro ano? (FICAR NO PRÉ-ESCOLAR)**

**1. Trabalhos**

As verbalizações incluídas nesta categoria reportam aos trabalhos que as crianças realizam no pré-escolar e apontam como motivo para, caso pudessem, optarem por não transitar.

**2. Brincar**

As verbalizações desta categoria indicam que as crianças prefeririam não transitar para manterem os tempos, espaços e brinquedos dedicados às actividades lúdicas e divertidas realizadas no pré-escolar, ou seja, para não perderem as brincadeiras.

**3. Horários e Rotinas**

As verbalizações inscritas nesta categoria remetem para a preferência dos horários e das rotinas do pré-escolar, nomeadamente no que aos tempos dos intervalos diz respeito.

**4. Sentimentos**

As verbalizações desta categoria reportam à preferência das crianças em ficar no pré-escolar por considerarem que se sentem “bem” e felizes nesse nível educativo.

**5. Amizades**

As verbalizações indicam que as crianças, caso pudessem escolher, prefeririam não transitar para ficarem com os amigos que têm/tinham na pré-escola.

**h) Sentes que entrar na escola te vai fazer ficar mais crescido? Porque pensas isso? - PE**

**h) Sentes que entrar na escola te fez ficar mais crescido? Porque pensas isso? - E**

#### **1. Crescimento**

Todas as verbalizações englobadas por esta categoria remetem para o sentido do crescimento atribuído à entrada na escola. Este sentido operacionaliza-se em **duas subcategorias**:

##### *1.1. Físico*

Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações relacionadas com o crescimento físico e com aspectos que o proporcionem, motivo pelo qual as crianças se consideram mais crescidas com a transição.

##### *1.2. Idade Cronológica*

Esta subcategoria abrange todas as verbalizações referentes ao crescimento “em idade”, ou seja, ao “ter mais anos”.

#### **2. Entrada na Escola**

As verbalizações desta categoria referem-se ao facto das crianças se sentirem mais crescidas por já não serem mais crianças da pré-escola, mas sim alunos da escola.

#### **3. Aprendizagens**

As verbalizações desta categoria reportam-se à ideia de que as crianças se sentem mais crescidas com a entrada na escola por irem realizar/realizaram mais aprendizagens e por fazerem mais trabalhos. Esta categoria organiza-se em **três subcategorias**:

##### *3.1. Aprendizagens Gerais*

As verbalizações desta subcategoria remetem para um aumento das aprendizagens que as crianças realizam na escola, sem definirem qual o seu conteúdo ou tipologia.

##### *3.2. Aprendizagens Específicas*

As verbalizações desta subcategoria descrevem a especificidade das novas aprendizagens realizadas na escola.

##### *3.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos*

As verbalizações inscritas nesta subcategoria remetem para o aumento dos trabalhos que as crianças realizam na escola.

#### **4. Competências e Responsabilidades**

As verbalizações desta categoria remetem para a aquisição de novas competências e mais responsabilidades, por parte das crianças, com a entrada na escola.

#### **5. Amizades**

As verbalizações desta categoria referem-se ao facto de as crianças sentirem que cresceram com a entrada na escola porque conseguiram fazer novos amigos.

## **i) Como foram os primeiros dias de escola?**

### **1. Primeiros Impactos**

As verbalizações desta categoria relatam os primeiros impactos que as crianças sentiram após terem realizado a sua transição da pré-escola para a escola.

#### *1.1. “Solidão”*

As verbalizações desta subcategoria abarcam a ideia de que após a transição, principalmente nos primeiros dias de escola, as crianças se sentiam sozinhas, pois entraram num novo “mundo” sem conhecer praticamente ninguém.

#### *1.2. Novos Colegas*

As verbalizações desta subcategoria referem-se às (primeiras) relações entre pares que as crianças começam a desenvolver depois da entrada na escola, sobretudo após os primeiros momentos de “solidão”.

#### *1.3. Novo Espaço Físico*

As verbalizações desta subcategoria remetem para as alterações e a conseqüente desorientação que as crianças encontraram no momento da transição para a escola.

#### *1.4. Reunião de Pais*

As verbalizações desta subcategoria dizem respeito à reunião realizada entre os pais/encarregados de educação e o/a professor/a antes do início das primeiras actividades lectivas propriamente ditas.

### **2. Primeiras Actividades**

As verbalizações desta categoria remetem para as primeiras actividades realizadas pelas crianças após a transição para a escola, o que não implica que sejam “aprendizagens formais”.

# **Anexo V**

## **Grelhas de Análise de Conteúdo**



## a) Para que serve o pré-escolar?

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Pré-Escolar		1º Ano		Total		
			N	%	N	%	N	%	
1. Aprender	1.1. Aprendizagens Gerais	“aprender” (criança 2) “Serve para aprender coisas.” (criança 3) “para aprender” (criança 4) “Para aprender coisas, mas ainda não aprendemos assim tantas coisas, aprendemos poucas.” (criança 6) “Para aprendermos (...) a fazer coisas novas, também fazer coisas que não sabemos.” (criança 7) “Para ensinar os amigos.” (criança 9) “Para aprendermos coisas que ainda não sabemos.” (criança 10) “Para aprender.” (criança 11)	8	42%	11	28%	19	33%	
	1.2. Aprendizagens Específicas	“Para aprender as letras...” (criança 1) “aprender a fazer amigos novos” (criança 7) “para escrever as coisas” (criança 4)	3	16%	6	15%	9	16%	
	1.3. Aprendizagens Preparatórias para a Escola	“Para já saber as coisas quando formos para a outra escola dos crescidos.” (criança 8)	1	5%	3	8%	4	7%	
	1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	“Para fazer trabalhos.” (criança 2) “Também às vezes podemos fazer coisas (...) às vezes temos de fazer trabalhos que são mesmo importantes.” (criança 6)	2	11%	5	13%	7	12%	
<b>TOTAL</b>		-	14	74%	-	25	64%	39	67%

Categorias Subcategorias	Exemplos						Total	
	Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
2. Brincar	-	5	26%	“Para brincar com os colegas (...) e jogos.” (criança 2) “Serve para brincar.” (criança 3; 11) “Para brincar.” (criança 4; 6; 8; 9; 12; 20; 25) “O colégio serve para brincar...” (criança 5) “Para nos divertir.” (criança 13) “Para brincarmos, fazemos jogos, ...” (criança 18) “[Acho que o colégio serve para os meninos] brincarem um bocadinho.” (criança 21)	14	36%	19	33%
<b>TOTAL</b>	-	19	100%	-	39	100%	58	100%

## b) O que se faz no pré-escolar?

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
<b>1. Atividades nas Áreas de Conteúdo</b>	1.1. Língua Portuguesa	“Fazemos trabalhos de letras.” (criança 2) “escrevemos” (criança 3) “Lemos.” (criança 4) “fazer uma carta para convidar ...” (criança 7) “letras” (criança 9) “Às vezes quando a M. conta uma história, nós copiamos as letras numa folha.” (criança 10) “Brincar com os livros ...” (criança 12)	7	13%	“marcávamos as presenças e as faltas” (criança 1) “As senhoras contavam-me histórias.” (criança 2) “fazer o alfabeto às vezes e tinha lá um quadro (...) Escrevíamos letras e depois copiávamos para o caderno... (criança 6) “fazíamos palavras” (criança 8) “ouvíamos histórias” (criança 13; 17; 20) “lemos histórias” (criança 19) “escrever, às vezes, às vezes escrevia algumas ... o abcd ,...” (criança 21) “líamos” (criança 25)	10	16%	17	15%
	1.2. Matemática	“E números.” (criança 9) “Fazer números.” (criança 10)	2	4%	“lá no colégio fazíamos algumas contas” (criança 21)	1	2%	3	3%
	1.3. Estudo do Meio	“Fazemos trabalhos sobre animais, se uns são altos se outros são baixos.” (criança 3) “fazemos um mapa (...) coisas do nosso corpo.” (criança 5) “A área das ciências e o brincar com a água.” (criança 6) “vamos apanhar folhas para os bichinhos da seda que estão já em borboletas...” (criança 9) “fazemos o caminho todo no mapa” (criança 11)	5	9%	“fizemos um trabalho que é para dizer o que é que nós não podíamos fazer aos outros amigos” (criança 23) “fizemos uma árvore, metíamos uma semente e depois, e depois regávamos” (criança 25)	2	3%	7	6%
	1.4. Expressões	“Fazemos desenhos ...” (criança 1; 11; 12) “pintura de lápis e de canetas” (criança 2) “Pintamos.” (criança 3) “Desenhamos (...) cantamos uma	11	21%	“Pintávamos elefantes ...” (criança 1) “Fazer desenhos, (...) músicas com a professora” (criança 2) “Às vezes faz-se pinturas, (...), outras vezes faz-se desenhos.” (criança 3) “Lá fazemos desenhos...” (criança 4; 8; 12; 21) “pintar” (criança 7; 17)	18	29%	29	25%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
1. Actividades nas Áreas de Conteúdo	1.4. Expressões	canção" (criança 4) "digitintas" (criança 6) "Fichas de pintura, carimbos, (...) pintar com lápis de cor, desenhos" (criança 7) "Desenhos, recortes, auto-retratos, ..." (criança 8) "Fazemos recortes..." (criança 9) "Desenhos e pinturas." (criança 10)	11	21%	"primeiro pintamos e recortamos e (...) às vezes, na parte da tarde, fazemos recortes, pintura..." (criança 9) "pintar desenhos (...) muitos trabalhos de expressão plástica, ..." (criança 10) "na Páscoa fizemos um coelhinho que trazia lá ovos da Páscoa e ... também fizemos uma flor que pintávamos com uma coisa assim na tinta e depois borrávamos na flor... e também um dia tinham tinta num copo, nós com uma palhinha molhávamos e depois soprávamos a palhinha e depois saía a tinta ..." (criança 13) "Fiz um coração, fiz um urso. Tinha lá o coração, mas tive de meter coisas da cor do coração..." (criança 14) "Colávamos, fazíamos desenhos ..." (criança 15) "As educadoras diziam para fazermos um desenho, para ver qual era o mais bonito e metíamos num calendário." (criança 20) "Pintávamos, (...), fazíamos trabalhos com barro, fazíamos muito desenhos... (criança 22)" "fazíamos trabalhos com colas, pintar ..." (criança 23) "A fazer coisas... com papel, cartão, cartolina." (criança 24)	18	29%	29	25%		
	TOTAL	-	25	47%	-	31	50%	56	49%		
2. Trabalhos	2.1. Trabalhos Gerais	"trabalhamos com a educadora..." (criança 1; 5) "Fazemos trabalhos..." (criança 3) "Trabalhos..." (criança 6; 8) "fazemos várias coisas" (criança 11)	6	11%	"Fazíamos trabalhos ..." (criança 1; 20) "Fazemos trabalhos" (criança 5) "Às vezes fazemos trabalhos ..." (criança 9) "faz-se actividades" (criança 11)	5	8%	11	10%		
	2.2. Fichas e Testes	"Fichas." (criança 1) "Fichas fazemos muitas..." (criança 3)	2	4%		0	0%	2	2%		
	TOTAL	-	8	15%	-	5	8%	13	11%		
3. Actividades Não Curriculares	3.1. Actividades com NTIC	"jogamos computador" (criança 1) "ir para o computador pesquisar" (criança 7)	2	4%		0	0%	2	2%		
	3.2. Projectos	"fazer projectos, por exemplo o projecto do futebol, fizemos um estádio" (criança 7) "projectos de futebol que nós	3	6%		0	0%	3	3%		

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
3. Actividades Não Curriculares	3.2. Projectos	fizemos, é um projecto pequeno, com pouco espaço” (criança 11) “alguns projectos” (criança 12)	3	6%		0	0%	3	3%
	3.3. Visitas de Estudo	“Vimos os golfinhos” (criança 1) “jardim zoológico” (criança 5) “Quando fazemos alguma viagem (...) ou vamos a algum passeio.” (criança 11) “E vamos àquela escola da M. e vamos à biblioteca.” (criança 10)	4	8%	“Íamos passear.” (criança 24) “passeávamos, fazíamos visitas de estudo” (criança 25)	2	3%	6	5%
	<b>TOTAL</b>	-	9	17%	-	2	3%	11	10%
4. Brincar		“Brincamos.” (criança 1) “Brincamos na rua.” (criança 4) “Brincar.” (criança 6) “Às vezes brincamos (...) na casinha, na mercearia e na garagem” (criança 9) “Vamos jogar para a rua.” (criança 10) “Temos a casinha das bonecas, e temos uma garagem que é para brincar com os carros pequeninos e estamos lá às vezes.” (criança 11) “Brincar na casinha (...) com os jogos” (criança 12)	7	13%	“brincamos” (criança 1; 3; 7) “fazíamos jogos” (criança 2) “brincava com os meus amigos” (criança 4; 6) “No colégio costumamos brincar” (criança 5) “Brincava com a pá, andava de escorrega, andava de joaninha na rua.” (criança 8) “brincamos com legos (...) quando tocava íamos brincar para o intervalo” (criança 9) “Brincar muito ...” (criança 10) “Brinca-se...” (criança 11) “Jogos (...) o jogo do lenço” (criança 12) “jogar à bola com os meus amigos (...) lá no recreio... andar de escorrega, baloicho (...) legos e às vezes eu trazia carros e brinquedos” (criança 13) “brincávamos aos guerreiros (...) com os carros, com os zeros, com os jogos...” (criança 14) “Brincava (...) na casinha das bonecas (...) jogávamos” (criança 17) “brincava” (criança 18) “A gente fazíamos jogos, brincávamos com as bonecas” (criança 19) “Brincávamos na casinha das bonecas e jogar jogos.” (criança 20) “brincávamos mais ao jogo das estátuas (...) brincava à casinha das bonecas” (criança 21) “brincávamos (...) de casinha, nos jogos...” (criança 22) “No intervalo jogava a bola, apanhava abelhas (...) fazia jogos” (criança 24)	22	35%	29	25%

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
4. Brincar			7	13%	“era legos e brinquedos ...” (criança 25)	22	35%	29	25%
5. Horários e Rotinas	5.1. Refeições	“Também comemos e lanchamos e almoçamos.” (criança 2) “Almoçamos.” (criança 4; criança 5) “Às vezes vamos lanchar.” (criança 9)	4	8%		0	0%	4	3%
	5.2. Descanso		0	0%	“dormíamos a sesta” (criança 2) “às vezes dormia na sala, às vezes dormia no ginásio” (criança 21)	2	3%	2	2%
	TOTAL	-	4	8%	-	2	3%	6	5%
TOTAL	-		53	100%	-	62	100%	115	100%

### c) O que se aprende no Pré-Escolar?

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprendizagens Gerais	-	“aprendo tudo o que as professoras dizem” (criança 2)	2	8%	“aprender como era a escola já a sério” (criança 10)	1	3%	3	5%
		“aprender coisas que a nossa professora nos dá” (criança 11)							
2. Aprendizagens nas Áreas de Conteúdo	2.1. Língua Portuguesa	“Algumas letras.” (criança 1)	8	33%	“aprendemos a menina e o menino, depois aprendemos algumas palavras e aprendemos a ler melhor ... letra manuscrita já sabia um bocadinho” (criança 2) “Palavras, não foi a escrever, foi a dizer” (criança 7) “Aprendia palavras, (...) a palavra rua.” (criança 8) “aprendi a fazer o meu nome ... mas não sabia manuscrito” (criança 13) “a escrever... (...) o nosso nome.” (criança 15) “Aprendi coisas por as histórias.” (criança 17) “a ler” (criança 19) “O abecedário ... aprendi a escrever com letra como escrevo agora, algumas palavras ... e a escrever nas linhas.” (criança 21) “A escrever, a fazer letras... a letra de máquina” (criança 22)	9	23%	17	27%
		“Aprendi a escrever” (criança 4)							
		“as letras do alfabeto.” (criança 5) “escrever palavras (...) já sei escrever stop, já sei escrever sim, não, sol, mãe...” (criança 6) “A ler, a escrever...” (criança 8) “as letras” (criança 9) “letras” (criança 10) “A escrever.” (criança 12)							
	2.2. Matemática	“números” (criança 9; 10)	2	8%	“Eu já sabia ler os números, mas alguns ainda não sabia.” (criança 13)	1	3%	3	5%
	2.3. Estudo do Meio	“Aprendemos coisas sobre animais, aprendemos coisas dentro de nós.” (criança 3) “Que o cérebro ou que o... corpo todo fazem respirar.” (criança 5)	2	8%	“Aprendi que tínhamos de tratar da natureza” (criança 25)	1	3%	3	5%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
2. Aprendizagens nas Áreas de Conteúdo	2.4. Expressões	<p>“A fazer desenhos (...) para passar por cima dos risquinhos e não podem sair (...) depois a pintar devagarinho.” (criança 1)</p> <p>“aprendi músicas” (criança 4)</p> <p>“Pompons e a desenhar bem, pintar bem por dentro...” (criança 6)</p> <p>“a cortar com uma tesoura ... cortar os Faíscas direitinhos” (criança 9)</p>	4	17%	<p>“barro e isso.” (criança 2)</p> <p>“a pintar” (criança 3; 4)</p> <p>“aprendia a fazer pinturas com pincel.” (criança 5)</p> <p>“Aprendi a recortar, a pintar...” (criança 9)</p> <p>“A pintar...a recortar melhor, a colar melhor porque eu só fazia aquilo no meio, só colava no meio...” (criança 10)</p> <p>“fazíamos painéis.” (criança 11)</p> <p>“a pintar melhor.” (criança 12)</p> <p>“antes não sabia colar com cola” (criança 14)</p> <p>“fazer desenhos.” (criança 15; criança 20)</p> <p>“A pintar, a cortar, a colar” (criança 18)</p> <p>“Pinturas” (criança 19)</p> <p>“A pintar, porque eu vim para aqui e já sabia pintar...” (criança 22)</p> <p>“... fazer trabalhos com colas, com tesouras, pintar...” (criança 23)</p> <p>“brincar, cortar, escalar ...” (criança 25)</p>	16	40%	20	31%		
		<b>TOTAL</b>	-	16	67%	-	29	68%	43	67%	
3. Trabalhos	-	“aprendo a fazer trabalhos” (criança 2)	1	4%	<p>“aprendi a fazer trabalhos” (criança 2)</p> <p>“aprendi a trabalhar” (criança 13)</p> <p>“Aprendi a fazer trabalhos.” (criança 22)</p>	3	8%	4	6%		
4. Brincar	-		0	0%	<p>“Aprendi a... a fazer... coisas divertidas.” (criança 14)</p> <p>“jogos, também aprendi jogos” (criança 18)</p> <p>“A jogar à bola, a fazer um jogo que eu não sabia” (criança 24)</p>	3	8%	3	5%		
5. Regras e Comportamentos	-	<p>“Aprendo que quando vamos a rua temos de fazer chichi e lavar as mãos que é para comermos, não se pode empurrar e arrastar os livros é uma regra da sala.” (criança 2)</p> <p>“Há algumas regras ao pé dos colchões que é ... não podemos gritar, não podemos bater, não podemos correr na sala... não podemos estragar os livros e não podemos bater nos outros meninos.” (criança 3)</p>	5	21%	<p>“Aprendi a que não se pode portar mal ninguém ...” (criança 6)</p> <p>“a pôr o dedo no ar quando se quer falar” (criança 7)</p> <p>“Aprendi a respeitar os colegas...” (criança 10)</p> <p>“A sentar-me na cadeira e ouvir a professora...” (criança 12)</p> <p>“calarmo-nos quando a professora conta uma história” (criança 14)</p>	6	15%	11	17%		

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
5. Regras e Comportamentos	-	“aprendemos a dizer olá, quando os senhores entram na sala” (criança 5)	5	21%	“aprendíamos a ser simpáticos para os amigos ... a não bater!” (criança 23)	6	15%	11	17%
		“como mais velho ajudo os mais pequeninos e os educadores (...) quando não sabem fazer... às vezes não sabem fazer as cores e depois marcar a presença com P e por isso fazem assim uns riscos” (criança 7)							
		“as regras lá da sala (...) aprendemos a respeitar os amigos, também a ser amigos uns dos outros” (criança 11)							
<b>TOTAL</b>	-	-	24	100%	-	40	100%	64	100%

## d) Para que serve o/a educador/a?

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Promover Aprendizagens	1.1. Ensinar	“Para aprender.” (criança 1) “para nós aprendermos.” (criança 3) “para aprendermos as coisas mais depressa e para aprendermos muitas coisas” (criança 6) “A educadora serve para nos ensinar.” (criança 7) “para aprendermos as coisas” (criança 11)	5	26%	“Para ensinar as coisas aos meninos.” (criança 2) “Para ensinar as coisas.” (criança 4) “Para ensinar as coisas a nós.” (criança 6) “Para aprender os meninos.” (criança 8) “Para nos ensinar melhor as coisas.” (criança 10) “Para ensinar.” (criança 11) “Para nos ensinar coisas.” (criança 7; 13; 18; 25) “Para nós aprendermos coisas.” (criança 14) “Para aprendermos.” (criança 15; 23) “Para explicar as coisas.” (criança 16) “Para nós percebermos as coisas.” (criança 17) “Para aprender os meninos a escrever, a comer bem, a escrever em cima das linhas mesmo direitinho e a... escrever nesta linha!” (criança 21) “Para nos ensinar.” (criança 24; 25)	18	60%	23	47%
		1.2. Ajudar	3	16%	“Para ajudar os meninos.” (criança 1) “servia para cuidar de nós e para nos ajudar a fazer os trabalhos” (criança 5) “Para nos ajudar quando nós tínhamos dificuldades em fazer alguma coisa.” (criança 9) “Para ajudar os meninos a fazer os trabalhos.” (criança 19) “Para ajudar-nos a fazer as coisas.” (criança 22)	5	17%	8	16%
		1.3. Avaliar	1	5%	“para ver se está mal ou bem.” (criança 11)	0	0%	1	2%
		<b>TOTAL</b>	-	9	47%	-	23	77%	32
2. Estabelecer Regras e Comportamentos	2.1. Orientar e Reajustar Comportamentos	“Para tomar conta dos meninos que são pequenos.” (criança 2) “Também para nos portarmos bem.” (criança 3) “Para tomar conta de nós.” (criança 5) “Serve para nós portarmo-nos bem” (criança 6)	7	37%	“para não deixar bater lá no intervalo quando eles lá tão” (criança 2) “Para tomar conta dos meninos... e para os meninos não se brigarem...” (criança 12) “Para educar os meninos (...) quer dizer que...”	3	10%	10	20%

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
2. Estabelecer Regras e Comportamentos	2.1. Orientar e Reajustar Comportamentos	"Para calar os meninos. Mandar calar." (criança 9) "Para calar" (criança 10) "Para sabermos as regras de lá da sala" (criança 11)	7	37%	imagina que só querem entornar leite ou isso. E depois a educadora mostra os desenhos ou qualquer coisa assim, mostra o que se deve fazer para depois fazerem bem." (criança 17)	3	10%	10	20%
	2.2. Dirigir Comportamentos	"Para nos mandar fazer coisas..." (criança 3) "Para dizer o que é que vamos fazer. " (criança 8) "Para mandar arrumar." (criança 12)	3	16%	"Para dizer o que nós fazíamos ... às vezes ela dizia que era para todos irem brincar, outras vezes dizia que era para irem brincar..." (criança 3) "Para dizer aquilo que nós fazíamos... " (criança 20)	2	7%	5	10%
	TOTAL	-	10	53%	-	5	17%	15	31%
3. Brincar	-	-	0	0%	"Para fazer coisas divertidas." (criança 12; 14)	2	7%	2	4%
TOTAL	-	-	19	100%	-	30	100%	49	100%

## a) Para que serve a escola?

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprender	1.1. Aprendizagens Gerais	“Para aprender coisas muito importantes.” (criança 2) “A escola é para aprendermos muitas coisas.” (criança 3) “aprendermos coisas novas” (criança 6) “Para aprender...” (criança 8; 10) “A escola é para aprender coisas...” (criança 11) “Para estudar ...” (criança 12)	7	44%	“Aprender muitas e muitas coisas.” (criança 1) “Para aprender” (criança 4; 16; 17; 19; 20; 23; 25) “A escola serve para aprender...” (criança 5) “Serve para aprender.” (criança 6; 7; 8) “Para aprender coisas.” (criança 9) “Para estudar....” (criança 20) “Para aprender coisas novas.” (criança 21)	15	39%	22	41%
	1.2. Aprendizagens Específicas	“Para aprendermos a ler, a escrever as coisas da escola.” (criança 4) “Para nós aprendermos as coisas, a escrever números e letras e contar.” (criança 9) “para ler, (...) para fazer letras” (criança 10) “Para aprender melhor a escrever e a aprender o alfabeto.” (criança 5) “Para aprendermos a ler, a escrever sozinhos e a não copiar.” (criança 7)	5	31%	“Para aprender a fazer mais letras, para aprender o alfabeto.” (criança 1) “aprender música” (criança 2) “Para aprender a ler, escrever.” (criança 3) “para fazermos desenhos” (criança 4) “aprendermos palavras... famílias de palavras... letras e aprendemos a escrever” (criança 5) “para aprender palavras” (criança 9) “Para aprendermos as letras e para aprendermos as contas melhor, como é que os animais vivem, essas coisas todas...” (criança 10) “Para aprendermos a ler e a escrever.” (criança 11) “Para aprender a ler e a fazer trabalhos, matemática, português, e como é que é a outra...eram três... ah, o estudo do meio” (criança 12) “Para aprender a escrever e a ler, mais ... a pintar, para não pintar assim, assim no mesmo sentido.” (criança 13) “para aprender as letras” (criança 14) “Para escrevermos.” (criança 15; 25) “Para aprendermos coisas, aprendermos as letras, aprendermos sílabas, palavras.” (criança	19	50%	24	44%

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprender	1.1. Aprendizagens Gerais		5	31%	18) "para escrever e para desenhar" (criança 19) "para escrever e para ler" (criança 20; 23) "Para aprender as famílias, para aprender palavras novas..." (criança 22) "Para aprendermos a escrever." (criança 24)	19	50%	24	44%
	1.3. Avaliação das Aprendizagens	"para fazer testes" (criança 1) "para ter boas notas" (criança 10)	2	13%		0	0%	2	4%
	1.4. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	"Para fazermos muitas coisas" (criança 6)	1	6%	"para fazer... ah, tpc's" (criança 4)	1	3%	2	4%
	<b>TOTAL</b>	-	15	94%	-	35	92%	50	93%
2. Brincar	-	"brincar" (criança 9)	1	6%	"Para brincar com os colegas" (criança 2) "para brincar no recreio" (criança 4; 13)	3	8%	4	7%
<b>TOTAL</b>	-	-	16	100%	-	38	100%	54	100%

## b) O que se faz na escola?

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Atividades de Aprendizagem	1.1. Aprendizagens Gerais	“aprender coisas” (criança 11)	1	4%	“Aprendemos.” (criança 1) “Sentamo-nos nas cadeiras (...) para aprender.” (criança 7) “Aprende-se.” (criança 10) “Sempre a aprender coisas novas.” (criança 20)	4	5%	5	5%
	1.2. Estudar	“estuda-se” (criança 5) “estudar muito” (criança 10) “estudos” (criança 11) “Estudam o que as professoras mandam.” (criança 12)	4	16%		0	0%	4	4%
	<b>TOTAL</b>	-	5	20%	-	4	5%	9	8%
2. Atividades Disciplinares	-		0	0%	“Matemática, Língua Portuguesa, Apoio ao Estudo” (criança 1) “para fazer Matemática” (criança 8) “Faz-se Língua Portuguesa, Educação Física, Música, Dança” (criança 9) “trabalhar a expressão plástica, trabalhar língua portuguesa, trabalhar estudo do meio” (criança 10) “Língua Portuguesa, outras vezes de Matemática, outras vezes de Estudo do Meio.” (criança 11) “Língua Portuguesa (...) Matemática, Inglês” (criança 13) “aprendemos Inglês com a professora de Inglês” (criança 14) “nas aulas de Inglês, nas aulas de Música” (criança 21) “Matemática, Língua Portuguesa” (criança 23) “às vezes lemos” (criança 3)	9	11%	9	8%
3. Atividades nas Áreas Curriculares	3.1. Língua Portuguesa	“Vamos escrever.” (criança 4) “o <i>aeiou</i> e também o nome” (criança 5) “fazer letras” (criança 10)	3	12%	“a cada dia aprendemos uma palavra nova (...) ouvimos histórias contadas pela professora” (criança 5)	16	20%	19	18%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
3. Actividades nas Áreas Curriculares	3.1. Língua Portuguesa		3	12%	<p>“leio histórias e também ... aprendemos palavras novas, ...” (criança 6)</p> <p>“escrevemos, copiamos coisas” (criança 7) “para escrever” (criança 8)</p> <p>“Às vezes damos uma palavra nova.” (criança 9)</p> <p>“temos que escrever frases” (criança 10)</p> <p>“[Fichas] com as palavras...” (criança 12)</p> <p>“quando o “r” está entre duas palavras, tipo o “e” e o “a” lê-se “re”” (criança 18)</p> <p>“Palavras e famílias.” (criança 20)</p> <p>“muita coisa para escrever” (criança 22)</p> <p>“escrever e ler.” (criança 23)</p> <p>“quando aprendemos uma palavra separamos as sílabas, tipo como eu estou a fazer: ár-vo-re” (criança 14)</p> <p>“copiar palavras” (criança 15)</p> <p>“escrevemos” (criança 16)</p> <p>“praticamos que é para sabermos ler e escrever” (criança 17)</p>	16	20%	19	18%		
	3.2. Matemática	<p>“Fazemos [trabalhos] com números.” (criança 3)</p> <p>“a data no papel” (criança 5)</p>	2	8%	<p>“fazemos datas” (criança 2)</p> <p>“faz-se contas” (criança 9; 12)</p> <p>“os números, as contas” (criança 18)</p> <p>“a fazer contas” (criança 21)</p> <p>“contar” (criança 23)</p> <p>“estamos a fazer uns quadrados que têm assim uns coisos (...) um triângulo e também assim ... “um, um, um, um” ... (...) com os elásticos, metemos formas, fazemos formas” (criança 25)</p>	7	9%	9	8%		
	3.3. Estudo do Meio		0	0%	<p>“estamos a fazer um [trabalho] sobre animais.” (criança 9)</p> <p>“temos de descobrir quais é que são os animais (...)” (criança 10)</p> <p>“Fazemos experiências (...) um feijoeiro que (...) metemos água, num frasco de vidro, metemos algodão, depois um feijão e sai um feijoeiro.”(criança 25)</p>	3	4%	3	3%		
	3.4. Expressões	“fazem algumas espadas e umas coroas...” (criança 9)	2	8%	“Fazemos actividades que podemos pintar, podemos fazer recortes...” (criança 1)	8	10%	10	9%		

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
3. Actividades nas Áreas Curriculares	3.4. Expressões	"Também lá se canta." (criança 10)	2	8%	"mexemos no barro, fazemos desenhos" (criança 2) "faço desenhos" (criança 6) "A professora dá-nos uma coisa, cortamos, pintamos, colamos,(...) pintamos a vermelho." (criança 9) "às vezes dançamos" (criança 17) "pintamos para o dia da mãe e isso" (criança 18) "estamos a aprender a tocar (...) flauta" (criança 20) "Pintar, fazemos umas bandeiras...fazemos trabalhos manuais." (criança 22)	8	10%	10	9%
	<b>TOTAL</b>	-	7	28%	-	34	41%	41	38%
4. Actividades Não Curriculares	4.1. Actividades com NTIC	"ver filmes" (criança 11)	1	4%	"usamos o computador" (criança 8) "filmes no projector" (criança 10)	2	2%	3	3%
	4.2. Visitas de Estudo	"visitar muitos sítios" (criança 7)	1	4%	"já fomos a algumas visitas de estudo" (criança 13) "quando vamos às visitas aprendemos novas coisas" (criança 17)	2	2%	3	3%
	<b>TOTAL</b>	-	2	8%	-	4	5%	6	6%
5. Trabalhos	5.1. Trabalhos Gerais	"temos trabalhos para fazer." (criança 2) "Fazem-se trabalhos." (criança 3) "trabalhos de casa" (criança 5) "faz-se trabalhos" (criança 10)	4	16%	"Trabalhos." (criança 2; 14; 22) "fazemos trabalhos" (criança 5; 7) "Às vezes fazemos trabalhos." (criança 11) "trabalhos" (criança 14)	7	9%	11	10%
	5.2. Fichas e Testes	"vamos fazer os testes" (criança 1) "Fichas." (criança 7)	2	8%	"fazemos fichas" (criança 2; 11; 12; 15; 18; 23) "fazemos fichas e há outras fichas que fazemos de avaliação." (criança 3) "faço as fichas que a professora manda" (criança 4) "às vezes são fichas" (criança 10) "Praticamos com as fichas..." (criança 17) "fazemos fichas, livros, mais livros" (criança 19) "fazemos páginas dos livros (...) um, dó, li, ta; caixinha de palavras" (criança 21) "Temos livros, fichas...temos também o	14	17%	16	15%

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
5. Trabalhos	5.1. Trabalhos Gerais		2	8%	caderno de casa, cadernetas ...” (criança 22) “fazer nos cadernos e nos livros... fazer fichas e exercícios” (criança 24)	14	17%	16	15%
	TOTAL	-	6	24%	-	21	26%	27	25%
6. Brincar	-	“brincar lá um bocadinho” (criança 1) “Brincar no escorrega e no baloiço.” (criança 4) “fazer vários jogos” (criança 7) “brinca um bocadinho só” (criança 10)	4	16%	“Brinca-se no recreio” (criança 6) “Brincamos nos intervalos.” (criança 12) “brinca-se” (criança 10) “fazemos coisas divertidas (...) fomos lá para fora fazer jogos” (criança 14) “jogos” (criança 16) “Jogamos jogos” (criança 17) “Fazemos também jogos, nos tempos livres.” (criança 20) “Vamos à rua fazer jogos.” (criança 24)	8	10%	12	11%
7. Horários e Rotinas	7.1. Refeições	“Chegar à escola e a seguir lanchar” (criança 1)	1	4%	“fazemos também o almoço e o lanche, para depois irmos comer” (criança 5) “come-se” (criança 6)	2	2%	3	3%
TOTAL		-	25	100%	-	82	100%	107	100%

### c) O que se aprende na escola?

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total						
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%			
1. Aprendizagens Gerais	-	"Lá na escola ... aprende-se muitas coisas novas" (criança 3)	4	18%			0	0%	4	6%		
		"aprendemos muita coisa" (criança 4)									"pode-se aprender tudo" (criança 5)	"aprender com o estudo" (criança 7)
2. Aprendizagens Disciplinares	-	"Matemática" (criança 6)	1	5%	"matemática" (criança 8)		8	17%	9	13%		
					"educação física" (criança 9)						"matemática, inglês" (criança 13)	"aprendemos inglês com a professora de inglês" (criança 14)
3. Aprendizagens nas Áreas Curriculares	3.1 Língua Portuguesa	"aprender a ler" (criança 3)	6	27%	"aprender a fazer mais letras, para aprender o alfabeto. (...) O a, e, i, o, u. Aprendi a escrever menina, menino, sapato, bota, uva..." (criança 1)		21	44%	27	39%		
		"Para aprendermos a ler, a escrever sozinhos e não copiar (...) fazer o abecedário" (criança 7)			"as letras" (criança 11)						"Podem aprender a ler sapato." (criança 10)	"Aprender a ler, escrever..." (criança 6; criança 8)

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
3. Aprendizagens nas Áreas Curriculares	3.1 Língua Portuguesa		6	27%	<p>“As letras (...) as famílias” (criança 15)</p> <p>“aprendemos quando o “á” está sozinho lê-se “e”, quando o “r” está entre duas palavras, tipo o “e” e o “a” lê-se “re”” (criança 18)</p> <p>“a fazer as famílias todas até à flor (...) famílias e a escrever letra direitinha muito bem escrita, letra pequenina” (criança 21)</p> <p>“a escrever e a ler (...) aprendemos palavras, a ler histórias” (criança 23)</p> <p>“a escrever letra manuscrita” (criança 24)</p>	21	44%	27	39%
	3.2. Matemática	<p>“vou aprender coisas com os números” (criança 5)</p> <p>“contas” (criança 6)</p> <p>“Aprender a contar...eu já sei contar, mas só com ajuda.” (criança 7)</p> <p>“A escrever números.” (criança 8)</p> <p>“as contas de números” (criança 11)</p>	5	23%	<p>“Aprendemos as contas... fazemos com os dedos e quando não chega pomos ou na cabeça ou pensamos.” (criança 1)</p> <p>“contas” (criança 9)</p> <p>“Contas ... de mais e de menos” (criança 12)</p> <p>“a contar” (criança 17)</p> <p>“aprendemos contas, a fazer contas” (criança 21)</p>	5	10%	10	14%
	3.3. Estudo do Meio	<p>“saber o que há nos outros planetas” (criança 7)</p>	1	5%	<p>“Como se trata de animais.” (criança 9)</p>	1	2%	2	3%
	3.4. Expressões		0	0%	<p>“recortes e pinturas” (criança 1)</p> <p>“A recortar, a colar, a pintar...” (criança 9)</p> <p>“aprendemos a pintar” (criança 13)</p> <p>“aprendemos a tocar” (criança 19)</p> <p>“aprender a tocar flauta” (criança 21)</p> <p>“trabalhos manuais” (criança 22)</p>	6	13%	6	9%
	<b>TOTAL</b>		-	12	55%	-	33	69%	45
4. Regras e Comportamentos	-	<p>“a professora não deixa os meninos fazer barulho ... têm de se estar sossegados e caladinhos para ouvir a professora.” (criança 2)</p> <p>“a ajudar os pequeninos” (criança 4)</p> <p>“A utilizar o material como os outros meninos que não têm... como um menino esquece-se de um lápis, então está ali um amigo ao lado que tem dois lápis e empresta um ao amigo também dizer ao amigo: Oh amigo, tu queres almoçar junto comigo? Então o amigo diz: Sim! E assim</p>	5	23%	<p>“a portar bem” (criança 3)</p> <p>“aprendemos regras de muitas coisas, de falar” (criança 7)</p> <p>“Posso aprender a... portar-me melhor...” (criança 14)</p> <p>“Aprendemos que se deve portar bem.” (criança 19)</p> <p>“(...) pomos o dedo no ar para a professora vir cá e dizer qual é a página.” (criança 21)</p> <p>“Aprender a ouvir, a ficar calado quando as</p>	7	15%	12	17%



d) Para que serve o/a professor/a?

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Promover Aprendizagens	1.1. Ensinar	<p>“Para ensinar.” (criança 5)                      “Para aprender mais que cem coisas ou mais que mil coisas.” (criança 6)                      “Para ensinar os amigos.” (criança 9)                      “Para aprender coisas” (criança 7; 11)</p>	5	29%	<p>“Para aprender a escrever” (criança 1)                      “para ensinar” (criança 2)                      “Para nos ensinar as coisas.” (criança 4)                      “A professora serve para nos ensinar a aprender as palavras.” (criança 5)                      “Para aprender ...” (criança 6)                      “porque se não nós não conseguimos aprender também” (criança 7)                      “Para ensinar quando temos dúvidas.” (criança 9)                      “Para nos ensinar as coisas melhor.” (criança 10)                      “Para ensinar.” (criança 11; 12; 16; 25)                      “Para ensinar a escrever e a ler.” (criança 13)                      “Para aprendermos.” (criança 15)                      “Sem a professor não podíamos aprender, não é? Porque aquela pessoa já sabe muita coisa, por isso pode ser professora e depois aprende aos outros meninos que é para depois quando forem crescidos já saberem ler e escrever como a professora.” (criança 17)                      “Para aprendermos coisas.” (criança 18)                      “Para ensinar coisas aos meninos... ensina várias palavras, ensina os meninos a escrever.” (criança 19)                      “Para dizer o que vamos aprender e as famílias e as palavras.” (criança 20)                      “A professora serve para aprender os alunos (...) a escrever e a fazer contas.” (criança 21)                      “Para ensinar, também para aprendermos.” (criança 22)                      “Para nos ensinar as sílabas das palavras.” (criança 23)                      “Para aprender a fazer coisas de papel, cartão.” (criança 24)</p>	22	65%	27	53%

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Promover Aprendizagens	1.2. Ajudar	“para ajudar os pequeninos” (criança 4)	1	6%	“para ajudar os alunos que não sabem” (criança 1) “para ajudar” (criança 2) “para ajudar a fazer a lição” (criança 4) “para nos ajudar a fazer os trabalhos.” (criança 6) “Para nos ajudar.” (criança 10) “A professora ajuda-nos a fazer coisas difíceis.” (criança 14)	6	18%	7	14%
	1.3. Avaliar	“E se fazem os trabalhos errados.” (criança 3) “verificar se estudo ou não, se ela não souber se estudo ou não, pode correr as coisas mal.” (criança 7) “dizer se está errado ou não” (criança 11)	3	18%	“se nós tivermos a letra bonita e bem feita no caderno diário fazemos o nome a caneta” (criança 18)	1	3%	4	8%
	<b>TOTAL</b>	-	9	53%	-	29	85%	38	75%
2. Estabelecer Regras e Comportamentos	2.1. Orientar e Reajustar Comportamentos	“Porque a professora não deixa os meninos fazer barulho. Têm de se estar sossegados e caladinhos para ouvir a professora.” (criança 2) “Para ver se nós nos estamos a portar mal.” (criança 3) “Para ralhar com a gente (...) porque nos portamos mal.” (criança 4)	3	18%	“Para nós não nos portarmos mal ...” (criança 7) “Se se portarem mal ela põe de castigo.” (criança 12) “se nós fizemos mal, ela diz para nós não fazermos e depois se nos portarmos bem ela metenos verde” (criança 18)	3	9%	6	12%
	2.2. Dirigir Comportamentos	“Para dizer que podem sair, quando a campainha tocar...” (criança 1) “Para mandar os meninos arrumarem e para mandar os meninos cantar canções os que não cantam (...) Estamos a brincar e depois manda os meninos arrumar as coisas no lugar.” (criança 2) “A professora manda ...” (criança 5) “Para indicar as coisas.” (criança 8) “Para mandar os meninos para o comboio.” (criança 12)	5	29%	“Para mandar fazer também o que nós fizemos ... se vamos fazer fichas de avaliação ela diz, se vamos ler ela também diz.” (criança 3) “É para dizer aos meninos para escreverem ...” (criança 8)	2	6%	7	14%
	<b>TOTAL</b>	-	8	47%	-	5	15%	13	25%
<b>TOTAL</b>	-	17	100%	-	34	100%	52	100%	

a) Já pensaste como vai ser quando fores para a escola? O que pensaste? - PE

a) Já pensavas como ia ser quando viesses para a escola? O que pensavas? - E

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	“ia aprender as coisas mais difíceis” (criança 6) “acho que ainda vou aprender mais coisas na outra escola” (criança 7) “aprender o que os professores estão a dizer, a matéria.” (criança 11)	3	12%	“Que ia aprender imensas coisas.” (criança 1) “Pensava que ia aprender muitas coisas.” (criança 18)	2	8%	5	10%
	1.2. Aprendizagens Específicas		0	0%	“aprendia palavras” (criança 9) “Que ia aprender a ler e a escrever.” (criança 12) “Que ia aprender a ler e outras coisas que não sabia.” (criança 17) “ia aprender palavras, ia fazer matemáticas” (criança 18) “pensava que íamos aprender mais letras novas, mais palavras novas, (...) matemática” (criança 21)	5	21%	5	10%
	1.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	“vamos fazer muitos trabalhos” (criança 3) “tenho que fazer o trabalho de casar” (criança 5) “os trabalhos é que são piores” (criança 6)	3	12%	“pensava que no primeiro ano ia fazer muitos trabalhos” (criança 5) “íamos fazer fichas do livro, como fazia no colégio, mas mais difíceis” (criança 21)	2	8%	5	10%
	<b>TOTAL</b>	-	6	24%	-	9	38%	15	31%
2. Amizades	-	“Estou à espera que chegue a escola para brincar com meninos novos.” (criança 3) “Vou fazer amigos novos.” (criança 7)	2	8%	“ia ficar com novos amigos” (criança 23) “Só sabia que tinha lá dois amigos.” (criança 24)	2	8%	4	8%
3. Espaço Físico	-	“Vai ser pequena, tem um espaço para brincar com baliza... e tem basket.” (criança 1) “Pensei que vai ser gira.” (criança 3) “que a escola ia ser grande e gira” (criança 5) “grande” (criança 8; 9; 12)	6	24%	“que tinha muitas mesas” (criança 6)	1	4%	7	14%
4. Primeiras Expectativas	4.1. Gostar vs. Não Gostar	“Quando for para a escola, vou ficar contente.” (criança 4) “Acho que vai... à primeira acho que à primeira não vai ter assim muito interesse.” (criança 6)	2	8%	“não sabia se ia gostar muito da escola” (criança 1) “Pensava que ia ser divertido” (criança 6) “Fixe (...) e divertido” (criança 23) “achava que ia ser divertida” (criança 25)	4	17%	6	12%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
4. Primeiras Expectativas	4.2. Boa vs. Má		0	0%	<p>“Boa ...” (criança 8)</p> <p>“Pensava que ia ser má. Há muitos grandes.” (criança 9)</p> <p>“Ia ser boa e ia ser diferente...” (criança 10).</p> <p>“Pensava que era bom.” (criança 20)</p>	4	17%	4	8%		
	4.3. Fácil vs. Difícil	<p>“Vai ser difícil.” (criança 1; criança 9)</p> <p>“acho que vai ser difícil, porque eu tenho que fazer o trabalho de casa e eu não consigo ler” (criança 5)</p> <p>“Acho que vai ser fácil ao principio mas quando a professora ou o professor pensarem que eu consegui passar, pensam que eu consigo fazer mais difícil mas...mas nessa altura já não...é um bocadinho mais difícil.” (criança 6)</p> <p>“Vai ser um bocadinho fácil e um bocadinho difícil.” (criança 10)</p> <p>“fácil” (criança 12)</p>	6	24%		0	0%	6	12%		
	<b>TOTAL</b>	-	8	32%	-	8	33%	16	33%		
5. Horários e Rotinas	-	<p>“que tenha o fim-de-semana...porque eu quero brincar com a minha irmã e na piscina.” (criança 4)</p> <p>“Que estou à espera que cheguem as férias.” (criança 8)</p>	2	8%	<p>“que ia comer muito nos almoços” (criança 5)</p> <p>“Pensava que eram pouco intervalo e afinal a ainda muito (...) tinha muitos e tenho muitos, mas só que pequeninos ...” (criança 13)</p>	2	8%	4	8%		
6. Professores e Auxiliares		<p>“as coisas que as auxiliares dizem quando precisamos de ajuda, temos que perguntar a alguma pessoa que saiba” (criança 11)</p>	1	4%	<p>“Pensava que era outra professora que gritasse... porque há uma professora que grita muito...” (criança 2)</p> <p>“Eu pensava que ficávamos com uma professora.” (criança 14)</p>	2	8%	3	6%		
<b>TOTAL</b>			25	100%		24	100%	49	100%		

**b) Alguém te falou o que se faz ou como vai ser a Escola? O que disseram? - PE**

**b) Alguém te falou o que se faz ou como ia ser a Escola? O que disseram? - E**

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	“vais aprender tudo” (criança 5) “O que a minha mãe me falou é que eu vou aprender muita coisa.” (criança 7) “A dizer que, se vocês querem ter boa nota tem de estudar mais e também têm que pensar muito bem no que a gente aprendeu na nossa escola.” (criança 11)	3	33%	“Dizia «vais aprender muito»” (criança 1) “que na escola aprendia-se” (criança 15) “Que eu ia aprender muitas coisas novas.” (criança 20)	3	13%	6	19%
	1.2. Aprendizagens Específicas	“a minha amiga M. disse: queres aprender a escrever?” (criança 5)	1	11%	“que era para aprender a ler e a escrever.” (criança 6) “as palavras, algumas eram complicadas” (criança 9) “Que ia aprender a ler e a escrever e aprender (...) matemática.” (criança 12) “[Que eu ia aprender] a ler e a escrever.” (criança 20) “ias aprender a fazer contas (...) e aprender a escrever muito direitinho nas linhas ...” (criança 21)	5	22%	6	19%
	1.3. Concretização dos Aprendizagens - Trabalhos		0	0%	“que se levava trabalhos de casa” (criança 8) “que ia fazer fichas do caderno, ai, do livro ...” (criança 21) “que ia fazer os trabalhos de casar” (criança 23)	3	13%	3	9%
	<b>TOTAL</b>		-	4	44%	-	11	48%	15
2. Regras e Comportamentos	-	“A M. já disse aos meninos...ao J. que é um menino que tem cinco anos já e deve ir para a escola para o ano, a M. disse-lhe que quando ele estiver lá tem de prestar atenção.” (criança 6)	1	11%	“para eu me portar bem na escola, que é para a professora nunca se zangar comigo” (criança 3) “o meu pai disse assim: «eu quero que tu estejas quase sempre verde» (...) com o bom comportamento” (criança 13) “se ia portar bem e prestar atenção” (criança 18)	3	13%	4	13%
3. Primeiras Expectativas	3.1. Gostar vs. Não Gostar		0	0%	“que a escola era divertida” (criança 12; 15) “Diziam que ia ser feliz.” (criança 20)	3	13%	3	9%

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
3. Primeiras Expectativas	3.2. Boa vs. Má	“Sim, a M. já me disse que vai ser boa” (criança 7)	1	11%	“Que a escola ia ser boa.” (criança 8)	1	4%	2	6%
	3.3. Fácil vs. Difícil	“ia ser difícil” (criança 3) “disseram que a escola vai ser difícil” (criança 5)	2	22%	“A minha irmã dizia que o segundo era difícil.” (criança 9) “A minha mãe já tinha dito, porque eu estava nervoso e depois ela tinha dito que ia correr tudo bem e que não ia ser muito difícil.” (criança 10) “Acho que tinham dito que a escola ia ser muito difícil.” (criança 17)	3	13%	5	16%
	<b>TOTAL</b>	-	3	33%	-	7	30%	10	31%
4. Amizades	-	“que vou ficar com amigos novos e com amigos que já não vou ver” (criança 7)	1	11%		0	0%	1	3%
5. Horários e Rotinas	-		0	0%	“diziam que os intervalos iam ser pequenos” (criança 13)	1	4%	1	3%
6. Professores	-		0	0%	“Só me disseram que ... era a professora G. só ...” (criança 2)	1	4%	1	3%
<b>TOTAL</b>			9	100%		23	100%	32	100%

(O pré-escolar é diferente das escola?) c) O que é vai ficar igual? - PE

(O pré-escolar é diferente das escola?) c) O que ficou igual? - E

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Específicas	-	0	0%	"(...) aprender músicas, a mexer no barro e pintar." (criança 2) "a música, o inglês..." (criança 19)	2	9%	2	6%		
	1.2. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	-	0	0%	"Fazer desenhos (...)" (criança 2) "Alguns trabalhos, como as pinturas..." (criança 5) "as pinturas, as tarefas" (criança 18) "Fazemos pinturas, descobrimos diferenças como no colégio." (criança 21)	4	18%	4	13%		
	<b>TOTAL</b>		0	0%		6	27%	6	19%		
2. Brincar	-	"brincar no pátio" (criança 3) "brincar" (criança 9)	2	22%	"ir ao recreio" (criança 4) "Ainda brincamos um bocadinho ..." (criança 7) "um bocadinho de brincadeira" (criança 12) "brincamos (...) só no intervalo" (criança 21) "A jogar jogos." (criança 20)	5	23%	7	23%		
3. Regras e Comportamentos	-	"Não podemos mexer nas coisas das professoras ..." (criança 2) "Os meninos vão-se portar mal." (criança 4)	2	22%	"Os meninos são calmos..." (criança 1) "na creche, fiquei um bocadinho de castigo e aqui já fiquei muitos dias" (criança 3) "O almoço." (criança 13) "Ficou igual é que vamos almoçar ao mesmo tempo (...) saímos à mesma hora." (criança 22)	2	9%	4	13%		
4. Horários e Rotinas	4.1. Refeições	-	0	0%	"Acho que ficou igual ... aquela mica ... [o horário]" (criança 19)	2	9%	2	6%		
	4.2. Horários das Disciplinas	-	0	0%		1	5%	1	3%		
	<b>TOTAL</b>		0	0%		3	14%	3	10%		
5. Amizades	-	"Os amigos vão-se manter (...) e também vou ficar com o meu irmão ao pé e ficar com o amigo do meu irmão e outros amigos que conheço ...." (criança 7) "Alguns amigos ..." (criança 8) "vou levar alguns amigos para a escola" (criança 10)	3	33%	"ficaram outros amigos lá do jardim de infância" (criança 14) "alguns amigos" (criança 17; 19) "alguns colegas" (criança 23)	4	18%	7	23%		
6. Espaço Físico	-	"Vai ficar igual o mesmo tamanho do nosso refeitório." (criança 6)	2	22%	"Tínhamos um pátio para brincar, a sala..." (criança 24)	2	9%	4	13%		

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
6. Espaço Físico	-	“É que lá na minha sala há um quadro muito giro” (criança 5)	2	22%	“As paredes só.” (criança 6)	2	9%	4	13%
<b>TOTAL</b>	-		9	100%	-	22	100%	31	100%

(O pré-escolar é diferente das escola?) **d) O que vai mudar? - PE**

(O pré-escolar é diferente das escola?) **d) O que mudou? - E**

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	<p>“aqui não se estuda, só lá” (criança 5)</p> <p>“temos de estudar muito, muito, muito, senão não aprendemos nada” (criança 7)</p> <p>“Vamos aprender mais coisas do que aqui.” (criança 8)</p> <p>“No Jardim é só para aprendermos (...) a escola é para aprender mais coisas do que aquelas que aprendemos no Jardim.” (criança 11)</p>	4	22%	<p>“lá não aprendíamos quase nada” (criança 2)</p> <p>“(…) aqui aprendemos.” (criança 7)</p> <p>“cá em cima é para estudar” (criança 18)</p> <p>“aqui tamos a estudar.” (criança 20)</p> <p>“ também no colégio só aprendia poucas coisas e aqui aprendo mais” (criança 21)</p>	5	9%	9	13%
	1.2. Aprendizagens Específicas		0	0%	<p>“aprendemos a menina e o menino (...) depois aprendemos algumas palavras e aprendemos a ler melhor, muito bem,(...) e chegámos cá também na letra manuscrita ... já sabia um bocadinho mas era pouco, eu já sabia o meu nome só e agora já sei tudo.” (criança 2)</p> <p>“aqui aprendemos palavras” (criança 7)</p> <p>“Aprende-se palavras, mas no jardim de infância não. Não sabíamos nada.” (criança 9)</p> <p>“Mudou... agora já sei ler e na pré não sabia (...) e agora já sei as manuscrita, já sei as contas melhor” (criança 10)</p> <p>“No colégio não sabíamos ler e cá na escola sabemos ler.” (criança 11)</p> <p>“Aprendi a ler...” (criança 12)</p> <p>“Lá não sabia ler e agora já sei... e a escrever e a fazer o meu nome.” (criança 17)</p> <p>“Lá no colégio fazíamos trabalhos de desenhos e aqui estamos a fazer trabalhos de círculos e geométricas.” (criança 20)</p> <p>“no colégio não fazia contas de Matemática ... só algumas, mas aqui faço muitas.” (criança 21)</p> <p>“no colégio não havia textos e aqui há... ditados” (criança 23)</p>	11	21%	11	16%

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais		0	0%	“não escrevíamos” (criança 24)	11	21%	11	16%
	1.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos	“Trabalhar mais.” (criança 1, criança 9) “fazemos muitos mais trabalhos do que cá.” (criança 3)	3	17%	“No colégio fazia muitas coisas e aqui só fazemos, ... é fichas, e de vez em quando fazemos as novidades.” (criança 3) “os trabalhos, agora são mais difíceis...” (criança 5) “Lá no colégio fazíamos trabalhos de desenhos e aqui estamos a fazer trabalhos de círculos e figuras geométricas.” (criança 20) “Porque na escola fazemos trabalhos” (criança 22) “os trabalhos, porque antes eram trabalhos mais fáceis e os outros trabalhos, estes trabalhos são mais difíceis ...” (criança 23)	5	9%	8	11%
	<b>TOTAL</b>	-	7	39%	-	21	40%	27	39%
2. Brincar	-	“brincar mais na escola” (criança 4) “aqui na escola há coisas para nós brincarmos e lá na outra escola não vai haver” (criança 7) “Não brincar lá na escola porque aquilo não é nenhum Jardim.” (criança 11) “No colégio brinca-se mais, na escola brinca-se menos.” (criança 10) “brincar mais ou menos” (criança 12)	5	28%	“No colégio tinha brinquedos e cá na escola não tenho brinquedos.” (criança 4) “Ainda brincamos um bocadinho.” (criança 7) “brinco menos” (criança 8) “Na escola não se brinca tanto.” (criança 9) “Lá no colégio brincávamos mais, cá na escola não.” (criança 11) “já não há tanta brincadeira” (criança 12) “ não estamos a brincar sempre e lá no colégio estávamos sempre a brincar” (criança 13) “não tou a brincar” (criança 14) “no jardim de infância brincávamos sempre ou às vezes fazíamos trabalhos... e nós em vez de brincarmos todo o dia só brincamos quando toca.” (criança 17) “Mudou, que lá brincávamos só e coisas divertidas” (criança 18) “(...) lá na creche brincamos mais.” (criança 22) “não jogávamos jogos lá fora” (criança 24)	12	23%	17	24%
3. Regras e Comportamentos	-	“Ter que fazer sempre todo o dia o que as professoras mandam.” (criança 2)	1	6%	“Mudou o comportamento dos meninos (...) agora comportam-se um bocadinho mal.” (criança 1)	3	6%	4	6%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
3. Regras e Comportamentos	-	“Ter que fazer sempre todo o dia o que as professoras mandam.” (criança 2)	1	6%	“já sei a lição do comportar bem” (criança 10) “[no colégio] não aprendia tantas, tantas regras que era para fazer na escola (...) regras de trabalho de grupo, as regras da Directora, que sabemos todos, a professora já disse as regras de «não deitar o lixo para o chão».” (criança 21)	3	6%	4	6%		
	4.1. Refeições	“vamos almoçar lá” (criança 1)	1	6%	“No jardim-de-infância não toca quando é para ir almoçar (...) e quando era para ir almoçar os meninos do Jardim de Infância iam almoçar primeiro.” (criança 17)	1	2%	2	3%		
4. Horários e Rotinas	4.2. Intervalos		0	0%	“os intervalos também mudaram, antes só ia para a rua quando a professora deixava, agora só vou para a rua quando tocar” (criança 5) “Também quando dava o toque, o nosso, os meninos do jardim-de-infância ainda não iam.” (criança 9) “os intervalos” (criança 13)	3	6%	3	4%		
	<b>TOTAL</b>		1	6%		4	8%	5	7%		
5. Amizades	-		0	0%	“Só tenho um amigo...” (criança 1) “Conheci ... dois meninos novos.” (criança 14) “os meninos” (criança 16)	3	6%	3	4%		
6. Espaço Físico	-	“Antes tínhamos o espaço todo (...) depois já não.” (criança 1) “lá tem uma horta muito grande e nós aqui só temos uma horta pequenina (...) lá não sei onde é que é o escritório e aqui é mais fácil (...) lá não tem nenhum sótão.” (criança 6) “porque lá na escola há cadeiras pequeninas para os meninos se sentarem (...) lá não há colchões e aqui há” (criança 5) “Esta escola é pequena (...) tem lá um palco em cima” (criança 8)	4	22%	“A sala, o quadro, o chão, as mesas.” (criança 6) “Lá no jardim-de-infância tinha coisas para brincar, escorregas e isso e aqui não tem” (criança 13) “a sala” (criança 15) “Mudou ... as torneiras e estes coisos (...) o quadro ... (criança 19) “a sala... as escadas” (criança 23) “Tínhamos um pátio mais pequeno (...) não tínhamos as mesas e o quadro.” (criança 24)	6	15%	10	17%		
7. Crescimento	-		0	0%	“fiquei mais crescida” (criança 21) “Porque eu fiquei maior.” (criança 23)	2	4%	2	3%		
<b>TOTAL</b>			18	100%		51	100%	68	100%		

e) O que pensas ser importante saber para quem vai para a escola?

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprendizagens Curriculares	1.1. Língua Portuguesa	<p>“A escrever os nomes.” (criança 4)</p> <p>“O aeiou (...) devem saber algumas palavras e algumas letras” (criança 5)</p> <p>“já devem ler muitas coisas” (criança 6)</p> <p>“Ler, escrever... algumas palavras, escrever algumas coisas como o abecedário, o nome” (criança 7)</p> <p>“Escrever ... o nome alguns já sabem.” (criança 8)</p> <p>“Devo saber ler (...) também saber letras.” (criança 10)</p> <p>“Escrever o nome.” (criança 12)</p>	7	39%	<p>“Saberem já o a, e, i, o, u (...) o alfabeto.” (criança 1)</p> <p>“Quando vierem cá para a escola têm de saber ler. Não, logo, logo também não porque eu também não sabia logo, logo! (...) Têm de saber o nome deles em letra manuscrita. E depois eles aprendiam as palavras como eu!” (criança 2)</p> <p>“aprender a ler” (criança 4)</p> <p>“Os meninos têm de saber ler... têm de ter conhecimento sobre algumas palavras e saberem também escrever um pouco.” (criança 5)</p> <p>“É importante saberem ler e é importante saberem escrever!” (criança 6)</p> <p>“menino e sapato” (criança 8)</p> <p>“Saberem ler... ler mesmo ainda não. Escrever algumas coisas.” (criança 9)</p> <p>“Saberem ler, escrever ... mas só quando entrarem (...) já fazer o nome para ir para o 1º ano.” (criança 13)</p> <p>“o nome” (criança 15)</p> <p>“Têm de saber que quando chegam à escola vão escrever...” (criança 17)</p> <p>“a escrever, o seu nome, o nome todo (...) a escrever mesmo direitinho nas linhas” (criança 21)</p> <p>“Saber fazer o nome manuscrito, escrever algumas palavras” (criança 22)</p> <p>“fazer letras de imprensa, escrever o nome” (criança 24)</p>	13	32%	20	34%
	1.2. Matemática	<p>“E muitas contas.” (criança 3)</p> <p>“Matemática já podem saber” (criança 6)</p> <p>“Contar.” (criança 8)</p> <p>“fazer muitos números” (criança 10)</p>	4	22%	<p>“Saberem contas.” (criança 9)</p> <p>“a data” (criança 15)</p> <p>“fazer algumas contas” (criança 18)</p> <p>“fazer números.” (criança 24)</p>	4	10%	8	14%
	1.3. Estudo do Meio	<p>“coisas sobre o corpo humano” (criança 3)</p>	1	6%		0	0%	1	2%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
1. Aprendizagens Curriculares	1.4. Expressões		0	0%	“Cortar e colar.” (criança 15) “Aprender a pintar, cortar, colar...” (criança 18) “a pintar bem” (criança 21)	3	7%	3	5%		
	<b>TOTAL</b>	-	12	67%	-	20	49%	32	54%		
2. Trabalhos	2.1. Trabalhos Gerais	“Saber muitos trabalhos.” (criança 3)	1	6%	“O que é que se vai fazer aqui na escola.” (criança 7) “fazer trabalhos” (criança 22) “que a escola não é para brincadeira é para fazer trabalhos” (criança 24)	3	7%	4	7%		
	2.2. Fichas e Testes	“Os testes (...)” (criança 11)	1	6%	“para eles fazerem as fichas bem” (criança 3) “que as fichas vão ser mais difíceis e vão haver ditados e fichas ...” (criança 23)	2	5%	3	5%		
	<b>TOTAL</b>	-	2	11%	-	5	12%	7	12%		
3. Estudar	-	“estudar muito.” (criança 11)	1	6%	“é para estudar” (criança 20)	1	2%	2	3%		
4. Regras e Comportamentos	4.1. Saber Ser e Saber Estar	“Saber partilhar as coisas (...) a não bater... Não se resolvem as coisas a bater, não ajuda nada.” (criança 7) “Comportar-se bem....” (criança 9) “Saber respeitar os meninos... E respeitar os professores e os auxiliares.... E respeitar os professores do que eles estão a dizer para aprendermos.” (criança 11)	3	17%	“Saberem portar-se bem” (criança 3; 14) “Devem saber que a escola não é para brincar lá dentro da sala, não tarem a correr dentro da sala.” (criança 6) “Para não errarem, para a professora não gritar com eles...” (criança 9) “O comportar bem...o conversar...” (criança 10) “Saberem comportar-se bem ... ter boas maneiras.” (criança 11) “Já não se levantarem e ir à casa-de-banho sem pedir. Têm de pedir antes de irem à casa-de-banho.” (criança 12) “Saberem comportar-se bem...” (criança 13) “nem dizerem palavões. Devem calar-se quando a professora tá a falar ...” (criança 14) “[Têm de saber que quando chegam à escola] se vão apresentar...” (criança 17) “Têm que saber que não se podem portar mal ... nem bater nos meninos” (criança 19) “como é que vão ter o seu comportamento”	13	32%	16	27%		

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
4. Regras e Comportamentos	4.1. Saber Ser e Saber Estar		3	17%	(criança 23) "Que têm de se portar bem..." (criança 25)	13	32%	16	27%
	4.2. Refeições		0	0%	"Aprender a comer... a minha mana come aqui com o garfo, aqui com a faca, depois empurra para este lado e a comida sai para fora ..." (criança 21) "comer bem" (criança 22)	2	5%	2	3%
	TOTAL	-	3	17%	-	15	37%	18	31%
TOTAL	-	18	100%	-	41	100%	59	100%	

f) O que gostarias de fazer na escola que depois não vais poder fazer? - PE

f) O que gostarias de fazer na escola que agora já não podes fazer? - E

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Brincar	1.1. Brincar na Sala	“Gostava de brincar lá dentro (...) às mães e aos pais” (criança 3)	3	30%	“Brincar à casinha das bonecas (...) fazer puzzles” (criança 1; 17)	8	35%	11	33%
		“Brincar com a casinha.” (criança 5)			“brincar (...) nas salas de aula não podemos brincar, mas na creche pode (criança 4).”				
	“Brincar com os amigos (...) com os animais, com os carros” (criança 9)	“Brincar na sala (...) com os carros e à casinha ...” (criança 10)							
	1.2. Brincar no Recreio	“ter escorrega” (criança 1)	5	50%	“gostava de ter aqui parques e isso, como não tem!!” (criança 2)	5	22%	10	30%
		“O jogo do futebol a sério.” (criança 8)			“Sim, era brincar uma hora de intervalo.” (criança 6)				
		“Brincar muito ... na rua.” (criança 10)			“Jogar à bola.” (criança 8)				
		“Jogar mais futebol.” (criança 11)			“Baloíço, andar de baloiço.” (criança 13)				
		“brincar no escorrega” (criança 12)			“Gostava de andar de baloiço.” (criança 22)				
	<b>TOTAL</b>	-	8	80%	-	13	57%	21	64%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%		
2. Atividades de Expressão Plástica	-	“Desenho.” (criança 4)	2	20%	“Fazer plasticina.” (criança 1)	10	43%	12	36%		
		“Gostava de poder continuar a fazer carimbos.” (criança 7)			“No colégio tinha-mos umas coisinhas com muitas tintas cá para baixo e nós fazia-mos desenhos assim, e agora não.” (criança 3).						
					“Desenhos” (criança 16; criança 19)						
					“a pintar e a fazer desenhos” (criança 21)						
					“os trabalhos manuais” (criança 23)						
					“Pinturas... fazemos muitas.” (criança 25)						
<b>TOTAL</b>	-		10	100%	-	23	100%	33	100%		

**g1) Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano? (IR PARA O 1º ANO)**

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Aprendizagens	1.1. Aprendizagens Gerais	“para aprender coisas que não aprendo nesta escola” (criança 7) “Porque assim só se aprende pouca coisa e lá na outra escola aprende-se mais.” (criança 11)	2	25%	“Para poder aprender muitas coisas.” (criança 1) “porque eu aprendo mais” (criança 5) “Porque é importante saber, não é importante ser burro.” (criança 6) “Porque se ficasse lá no jardim não aprendia quase nada.” (criança 7) “Porque tenho de aprender.” (criança 8) “Porque cá já se sabe as coisas melhores e lá continua-se a... baixa-se o tom de ritmo e depois já não se sabe ler.” (criança 10) “Para aprender mais.” (criança 14) “Para aprendermos.” (criança 15) “Porque no 1º ano aprende-se mais.” (criança 16)	9	41%	11	37%
		1.2. Aprendizagens Específicas	“Para aprender muito mais contas”. (criança 3) “Porque como eu não sei...como eu não sei escrever e os meninos lá do primeiro ano aprendem, por isso é que eu quero.” (criança 6)	2	25%	“Porque queria aprender a escrever e a ler e desde pequenino já sabia a palavra mãe.” (criança 6) “Porque queria aprender a ler, a fazer contas.” (criança 12) “Para aprender a ler e a escrever.” (criança 13) “la para o 1º ano que é para depois saber ler.” (criança 17) “Para aprender as palavras.” (criança 19) “Porque já sabia ler e escrever.” (criança 23) “aprendermos ginástica que é uma das minhas preferidas, inglês (...) apoio ao estudo, música, cidadania, dança, inglês” (criança 25)	7	32%	9
	<b>TOTAL</b>	-	4	50%	-	16	73%	20	67%
2. Crescimento / Desenvolvimento	-	“Porque assim os meninos ficam mais velhos.” (criança 1) “Ir para o 1º Ano, porque estou farta de estar na escola com os meninos mais pequenos e quero ir para a escola dos meninos mais grandes.” (criança 2)	2	25%	“Porque se ficasse no jardim demorava mais tempo a acabar a escola.” (criança 9) “queria passar de ano para quando for grande trabalhar no INEM” (criança 18) “Porque podia passar e depois fazer mais trabalhos e conhecer mais professoras. Porque até ao quarto ano vou ficar com esta professora.” (criança 22)	3	14%	5	17%

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
3. Brincar	-	"Há lá cordas." (criança 4)	1	13%	"Porque é divertido... pode-se brincar." (criança 15) "às vezes brincamos dentro da sala porque a professora deixa" (criança 25)	2	9%	3	10%
4. Espaço Físico	-	"Porque há lá mais espaço." (criança 4)	1	13%		0	0%	1	3%
5. Horários e Rotinas	-		0	0%	"gosto mais dos intervalos desta escola" (criança 5)	1	5%	1	3%
<b>TOTAL</b>		-	8	100%	-	22	100%	30	100%

**g2) Se pudesses escolher, preferias ficar no pré-escolar ou ir para o 1º ano? (FICAR NO PRÉ-ESCOLAR)**

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Trabalhos	-		0	0%	"fazíamos aquelas pinturas e cá não pintamos" (criança 3)	1	17%	1	10%
2. Brincar	-	"brincar com a areia" (criança 12)	1	25%	"Porque era mais divertido." (criança 2) "Porque lá brincávamos muito" (criança 3) "Porque no colégio tem muitos brinquedos e na escola não tem." (criança 4)	3	50%	4	40%
3. Horários e Rotinas	-		0	0%	"[cá] temos só um bocadinho dentro de intervalo" (criança 3)	1	17%	1	10%
4. Sentimentos	-	"Olha, porque eu gosto muito." (criança 8) "É porque eu estou muito feliz." (criança 9)	2	50%	"Porque lá tratavam-me bem e estava lá mais feliz." (criança 20)	1	17%	3	30%
5. Amizades	-	"Porque eu quero ficar com a minha amiga Lia." (criança 5)	1	25%		0	0%	1	10%
<b>TOTAL</b>		-	4	100%	-	6	100%	10	100%

## h) Sentes que entrar na escola te vai fazer ficar mais crescido? - PE

## h) Sentes que entrar na escola te fez ficar mais crescido? - E

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Crescimento	1.1. Físico	“Porque tenho de comer muito” (criança 2) “Porque para o meu cabelo cresce e quero que o meu cabelo cresça.” (criança 5) “o corpo ajuda a crescer” (criança 6) “Vou ficar diferente e maior.” (criança 7)	4	31%	“todos os anos dou um esticão. Não, dou dois esticões ... fico mais alta.” (criança 2) “quando vim para aqui fico mais grande” (criança 3) “Fiquei mais grande.” (criança 4) “Porque vou ficar maior.” (criança 8) “Porque comia muito...” (criança 9) “A minha avó esta manhã notou que já lhe chego ao queixo.” (criança 18) “comecei a ficar mais alto” (criança 20) “depois também me lembrei que o meu cabelo tava muito crescido” (criança 21) “Porque lá eu ainda não chegava aos pés da cama e agora já chego (...) por comer mais” (criança 23) “Porque fiquei mais alto” (criança 24)	10	26%	14	27%
	1.2. Idade Cronológica	“Porque vou fazer seis anos (...) vou ter mais anos.” (criança 1) “Porque vou fazer anos.” (criança 3) “Por causa dos anos.” (criança 8) “porque eu vou fazer sete, estou quase a fazer sete e pronto.” (criança 10) “quando eu ficar mais grande, como eu tenho 6 anos, quase nos 7, ...” (criança 11) “Porque eu faço anos.” (criança 12)	6	46%	“Depois faço anos em Julho” (criança 2) “Porque vou fazer anos. (criança 3) “Porque eu antes de vir para a escola fiz 6 anos.” (criança 6) “Porque eu quando entrei para a escola só tinha 5 anos.” (criança 9) “já tenho seis anos.” (criança 12) “já tenho 7 anos, já estou a ficar crescido” (criança 13) “já tenho 6 anos.” (criança 18) “Quando eu andava lá em baixo tinha 5 anos e (...) fiz 6 anos.” (criança 19) “tava a ter mais anos.” (criança 20) “cresço pela minha idade... tinha 5 anos e agora acho que estou mais crescida porque tenho 6 anos ...” (criança 21) “Porque quando entrei tinha cinco anos e agora tenho seis.” (criança 22) “pelos anos ... porque lá tinha 6 anos e agora tenho 7 ...” (criança 23) “fiz 6 anos” (criança 24)	13	34%	19	37%
<b>TOTAL</b>		-	10	77%	-	23	61%	33	65%

Categorias	Subcategorias	Exemplos						Total	
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
2. Entrada na Escola			0	0%	“Porque já não estava no jardim-de-infância (...) porque a escola já é para os maiores ...” (criança 7) “Porque já estou no 1º ano.” (criança 13) “Porque já não estava no jardim-de-infância.” (criança 17) “entrei para a escola” (criança 19) “tava na pré-escola (...) depois fiquei mais crescido” (criança 25)	5	13%	5	10%
	3.1. Aprendizagens Gerais	“aprender muitas coisas” (criança 2) “É porque às vezes eu não sei aprender...” (criança 9) “Quando aprender mais...” (criança 11)	3	23%	“Porque comecei a aprender novas coisas e as que já sabia comecei a aprender melhor.” (criança 10) “porque aprendi algumas coisas” (criança 15) “Sinto-me mais crescido porque tava a aprender” (criança 20)	3	8%	6	12%
3. Aprendizagens	3.2. Aprendizagens Específicas		0	0%	“aprendi a escrever letra manuscrita” (criança 24) “Porque já fui aprender a ler.” (criança 12)	2	5%	2	4%
	3.3. Concretização das Aprendizagens - Trabalhos		0	0%	“tenho mais trabalhos de casa para fazer” (criança 5)	1	3%	1	2%
	<b>TOTAL</b>		3	23%		6	16%	9	18%
4. Competências e Responsabilidades	-		0	0%	“Comer a sopa (...) sem ajuda da mãe!” (criança 1) “Porque quando estamos na escola já sabemos fazer mais coisas.” (criança 11) “mais responsável.” (criança 20)	3	8%	3	6%
5. Amizades	-		0	0%	“fiz cá amigos ...” (criança 14)	1	3%	1	2%
<b>TOTAL</b>		-	13	100%	-	38	100%	51	100%

## i) Como foram os primeiros dias de escola?

Categorias	Subcategorias	Exemplos				Total			
		Pré-Escolar	N	%	1º Ano	N	%	N	%
1. Primeiros Impactos	1.1. "Solidão"				<p>"Quando entrei cá na sala com a minha colega que conheci no colégio nunca falámos, não falámos com ninguém, brincámos as duas no intervalo ... sozinhas." (criança 2)</p> <p>"não conhecia ninguém, só a A e o D ...só brincava com os meus conhecidos" (criança 10)</p> <p>"No primeiro dia também tava cá na escola no primeiro dia um amigo meu" (criança 13)</p> <p>"quando tocou fui para dentro da sala. Só que não conhecia ninguém, todos olharam para mim." (criança 21)</p>	4	19%	4	19%
	1.2. Novos Colegas				<p>"nos outros dias comecei a conhecê-los melhor" (criança 10)</p> <p>"comecei a habituar-me aos colegas novos" (criança 17)</p> <p>"Eu vim, conheci os meus amigos e depois no 1º dia tavamos todos calmos, brincamos todos juntos, todos amigos." (criança 20)</p>	3	14%	3	14%
	1.3. Novo Espaço Físico				<p>"Estava perdido, não sabia qual era a minha sala." (criança 6)</p> <p>"Primeiro eu pensava que era as mesmas salas dali daquele lado e depois pensava que ia para uma delas." (criança 9)</p> <p>"[um amigo meu] em vez de ir lá para a rua ficou sentado lá no refeitório ainda, não sabia que era para ir para a rua" (criança 13)</p>	3	14%	3	14%
	1.4. Reunião de Pais				<p>"Com uma reunião dos pais... E estava cheio de pais à porta da sala e depois os pais podiam entrar" (criança 12)</p> <p>"No primeiro dia tava, os meus pais tavam-me a empurrar, quando vim aqui fazer uma reunião com o meu pai e a minha mãe trouxeram-me para aprender como eram as reuniões" (criança 25)</p>	3	14%	3	14%

Categorias	Subcategorias	Exemplos								Total	
		Pré-Escolar		N	%	1º Ano		N	%	N	%
1. Primeiros Impactos	1.4. Reunião de Pais					“a professora depois chamou a minha mãe e disse que era para ali. Depois vieram lá mães e pais e avós e avôs e depois nós fomos lá para fora brincar.” (criança 9)	3	14%	3	14%	
	<b>TOTAL</b>	-				-	13	61%	13	61%	
2. Primeiras Actividades	-					“no primeiro dia não tivemos logo aulas... o trabalho de casa foi diferente... foi aprender a atar os sapatos.” (criança 13) “Tivemos logo a aprender o A, E, I, O, U ...” (criança 14) “Foi logo a ter aulas.” (criança 15) “Acho que primeiro tivemos de dizer os nomes à professora. (...) começámos a aprender.” (criança 17) “Estávamos a fazer fichas e depois fizemos trabalho de casa e depois fizemos umas fichinhas.” (criança 19) “eu como não sabia escrever bem, não conseguia escrever bem, não conseguia escrever, só escrevi quando vi as famílias, tentei escrever “menina/menino” e escrevi todas...” (criança 21) “No primeiro dia tentámo-nos conhecer, no segundo fizemos trabalhos e no terceiro. Começámos a escrever o nosso nome bem, no terceiro dia aprendemos a escrever em letra manuscrita, aprendemos o menino, depois a menina, depois a uva...” (criança 22) “começámos por fazer umas letras manuscritas.” (criança 24)	8	38%	8	38%	
<b>TOTAL</b>						-	21	100%	21	100%	